

53402

KÖZLEMÉNYEK

A SZEGEDI MAGY. KIR. „FERENC JÓZSEF” TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI-LÉLEKTANI INTÉZETÉBŐL

20. szám.

FINÁCZY ERNŐ PEDAGÓGIÁJA

IRTA:

GERGELY LÁSZLÓ



SZEGED, 1937

53402

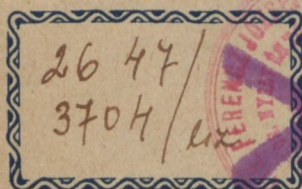
KÖZLEMÉNYEK
A SZEGEDI MAGY. KIR. „FERENC JÓZSEF” TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI-LÉLEKTANI INTÉZETÉBŐL

20. szám.

FINÁCZY ERNŐ PEDAGÓGIÁJA

IRTA:

GERGELY LÁSZLÓ



SZEGED, 1937

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM	
Neveléstudományi Intézetének Könyvtára	
Lelt. napló: <i>71a</i>	Lsz.: <i>2445</i>
_____ csoport:	_____ szám.



A szegedi m. kir. „Ferenc József“ Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Karához benyújtott doktori értekezés.

Bíró: Dr. Várkonyi Hildebrand,

társbíró: Dr. Bartók György

egyetemi nyilvános rendes tanár urak.

Curriculum vitae

Füleken (Nógrád vm.) születtem 1907-ben. Az elemi iskolát ugyanott kezdve, a losonci r. kath. népiskolában végeztem el. Gimnáziumi tanulmányaimat a losonci áll. gimnáziumban kezdtem és az esztergomi bencés gimnáziumban fejeztem be. Egyetemű tanulmányaimat a budapesti kir. magy. Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészeti karán végeztem; majd vidéken házinevelő voltam; középiskolai tanári okleveletem latin és történelem szakcsoportból Budapesten szereztem meg. Előbb a budapesti Központi Statisztikai Hivatalnál, majd az Egyetemi Könyvtárban kaptam alkalmazást. Elvégeztem a könyvtárosi tanfolyamot és könyvtárosi képesítő vizsgát tettem. A bölcsészeti doktorátusra a szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetem bölcsész-, nyelv- és történettudományi karára Dr. Várkonyi Hildebrand és Dr. Bartók György nyilvános tanárurak útmutatásai alapján készültem. Finánczy Ernő budapesti egyetemi professzor, néhai tanárom pedagógiai rendszeréről szóló doktori értekezésem megírásában Dr. Várkonyi Hildebrand szegedi egyetemi professzor úrtól nyert szíves útbaigazításokért e helyen is hálás köszönetemet fejezem ki.

Bevezetés

Fináczy Ernő már egyike volt a legismertebb és legbecsültebb magyar pedagógusoknak, amikor a Magyar Paedagógiai Társaság 1903. január 21-i közgyűlésén tartott elnöki megnyitójában összefoglalta a magyar pedagógiai irodalom hiányait. „A mi különösen felötlük mindenütt, — mondotta — az a nagy, rendszeres és összefoglaló művek hiánya.“ (1) Különösen négy irányban látja a magyar pedagógiai irodalom elmaradottságát. Mindenekelőtt „nincsen a tudomány mai színvonalán álló **elméleti paedagógiánk**“, olyan tudományos kézikönyv, mely a pedagógia elméleti alapvetését összefoglalóan adja. Néhány ilyen munka volt ugyan (I), de „irodalmunk idevágó termékei közül már egy sem elégítheti ki a mai fokozott igényeket.“ (2) A második hiány „egy kimerítőbb **paedagógiai encyklopaedia** hiánya“ (3) Továbbá „nem kevésbé sürgős feladatnak“ tartja „a **neveléstörténet** kimerítő és tudományos kézikönyvének megírását.“ (4) Végül „könyvtáraink és levéltáraink nevelésügyi emlékeit itt egybegyűjtve meg kell alkotnunk a **Monumenta Hungariae Paedagogica** (II) című vállalatot.“ (5)

Tehát ugyanakkor, amikor a hiányokat összefoglalta, egyben programot is adott, sőt egyenesen a társaság feladatává tette annak megvalósítását, mert a Magyar Paedagógiai Társaság „széles e hazában az egyedüli szervezet, melynek főfeladata, hogy a nevelés problémáit a tudomány egyetemes érvényű elvei szerint vitassa meg s a tiszta elmélet mértékével lásson megoldásukhoz.“ (6)

Tudjuk, hogy ez a program legnagyobb részében megvalósult. Amíg maga Fináczy a társaság elé tűzött programjának harmadik pontját igyekezett elsősorban megvalósítani s „1906-tól 1934-ben megjelent munkájáig a neveléstörténet összefoglaló köteteivel ajándékozta meg nevelésügyi irodalmunkat, fiatalabb kortársai valamivel később, ugyanezt a feladatot vállalják a neveléstudomány te-

(1) Nevezetesen: Szilassy János: A nevelés tudománya I—II. k. Budán, 1827. Lubrich Agost: Neveléstudomány I—IV. k. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. Kolozsvárt, 1890. (Mázy Engelbert: Általános Paedagógia. Győr, 1895. befejezetlenül maradt.)

(II) A tervet részletesen is kidolgozta. Megjelent ilyen címen a Magyar Paedagógia 1906. évfolyamában, 61—63 l.

rén.“ (7) Néhány évvel ezelőtt jelent meg a Pedagógiai Lexikon, melynek létrejöttében Fináczynek is jelentős része volt s végül egy- inkább gyarapszik könyvtáraink és levéltáraink nevelésügyi emlékeinek publikációja. Mindebben a Magyar Paedagógiai Társaságot méltán megilleti az elismerés, de e program megvalósulásában mégis tagadhatatlanul Fináczyé a főérdem. Ő ugyanis nemcsak kitűzte ezt a programot, hanem annak megvalósításán másoktól függetlenül is élete végéig fáradozott. Ha Fináczy munkásságát minden részletében összefüggően tekintjük, akkor rá kell jönnünk, hogy ez a program tulajdonképpen magának Fináczynek a programja volt. Ennek a programnak megvalósításában áll Fináczy igazi pedagógiai jelentősége, ez jelöli ki az ő pedagógiai munkásságának határait.

E nagyszabású munkásság középpontjában a neveléstörténet foglal helyet. Fináczyt minden méltatója ebből a szempontból nézi, benne „elsősorban a nevelés multjának legnagyobb magyar bűvarát“ (8) tiszteli. Hasonlíthatatlanul kiemelkednek pedagógiai munkái hosszú sorából értékben és jelentőségben neveléstörténeti munkái, mindazonáltal nem kicsinyelhető le egyéb irányú, főleg nevelésméleti munkássága sem. Ez utóbbi mintegy kiegészíti amazt. Fináczy művei a pedagógia minden területét felölelik és egész terjedelmükben egy teljes, minden részletében összefüggő, egységes pedagógiát alkotnak. Ebben az értelemben Fináczy írta meg az első teljes pedagógiát magyar nyelven, jóllehet ennek a pedagógiának csak egyes részei jelentek meg önálló művekként, a hiányzó részek azonban Fináczy egyes értekezései, cikkei, főleg pedig egyetemi előadásai alapján pontosan és teljesen kiegészíthetők.

Mielőtt e pedagógiai rendszer részletes ismertetését megkezdénénk, — ami munkánk tulajdonképpeni célja, — szükséges, hogy Fináczy pedagógiáját általánosságban jellemezzük; kutassuk ennek a pedagógiának forrásait, egyrészt alkotója egyéniségében és életében, másrészt azokban a pedagógiai rendszerekben, amelyek rá hatással voltak; s végül összehasonlítva más pedagógiai rendszerekkel, ennek azokkal szembeni viszonyát megállapítsuk.

Fináczy pedagógiája nem új, független rendszer, hanem — bár eredetisége vitathatatlan, — a pedagógia történeti eredményeinek, régi és új felfedezéseinek egy széles látókörű, nagyhivatottságú tudós lelkén keresztül való átérlelése és egységes rendszerbe foglalása. Fináczy éppen ezért ebből a szempontból nem hasonlítható össze olyan pedagógiai elmélkedőkkel, mint Platon, Szent Ágoston vagy Rousseau, vagy olyan nevelőkkel, mint pl. Francke vagy Pestalozzi, mivel ezek minden genialitásuk mellett is, bár gondolataik megtermékenyítő hatása alatt fejlődött előre a nevelés, összefüggő, egységes pedagógiai rendszert nem építettek ki. Pestalozziról mondja maga Fináczy, hogy „csupa genialitás; minden nagy igazságot megsejt és megérez éles intuitióval, de a rendszeres gondolkodás és tudományos összefoglalás minden ereje nélkül.“ (9) Herbartig minden pedagógiai elméletének hiánya ez s ezért „szorgalmas munkásoknak kellett vállalkozniuk arra, hogy széjjelszórt gondolataikat, melyek a nevelésre vonatkoznak, összeszedjék s kapcsolatba hozzák.“ (10) Tudjuk, hogy Herbart volt az első, aki tudományos pedagógiát alkotott s Fináczy

az ő nyomdokain indul, amikor egy ahhoz hasonló tudományos pedagógiai rendszer felépítését megkísérli. Fináczy pedagógiája éppen ezért nem mint a nagy elmélkedőké: filozófiájának az új nemzedék nevelésén át történő gyakorlati megvalósulása érdekében, és nem is valamely nevelési rendszerre való visszahatásként született, hanem mindabból, amit az emberi szellem és a nevelés gyakorlata a történeti idők folyamán létrehozott: a tudós szorgalmával állította össze a legjobbat és a legértékesebbet s ebből alkotta meg — minden átvett darabot önmagában sajátosan átesiszólva — pedagógiáját. Innen magyarázható, hogy Fináczy a pedagógiai elmélet minden problémájánál először a történelemhez fordul, az őt jellemző objektivitással megvizsgálja minden kor felfogását, bebizonyítja, hogy melyik a helyes és melyik a helytelen, s amit értékesnek talál, azt megfelelően módosítva beilleszti rendszerébe. Különösen kiemelendő ebben a vonatkozásban, hogy Fináczy mindenkor a magyar viszonyokat tartja szem előtt. Egyetlen magyar pedagógus sem ismerte a magyar nevelésnek nemcsak történeti múltját, hanem jelenét sem, de a magyar nevelésügyi adottságokat, a magyar lelket sem annyira, mint Fináczy. Ez teszi pedagógiáját még jelentősebbé a mi szemünkben, ezért kell mindenkinek, aki magyar nyelven pedagógiát akar írni, mindenkor a jövőben is Fináczyhoz visszatérnie.

Mielőtt ennek a pedagógiának általános vonásait próbálnánk kutatni, szükséges, hogy legalább egy pillantást vessünk Fináczy életére, pályájára és egyéniségének képét megrajzoljuk.

Fináczy 1860. május 10-én Budapesten született. Atyja pénzügyi főtitkár, később budapesti pénzügyigazgató és királyi tanácsos volt. Középiskoláit a pécsi szerzetesi és a budapesti II. ker. kath. főgimnáziumban végezte: a budapesti egyetemen 1877—80-ig filológiai, filozófiai és pedagógiai előadásokat hallgatott; 1880-ban tanári vizsgát, 1881-ben filozófiai doktorátust tett. 1881—84-ig a panaszosai, 1885-ben a budapesti VII. ker. áll. főgimnáziumnak volt tanára. 1885 végén a vallás- és közoktatásügyi minisztérium középiskolai ügyosztályába hívták meg, hogy az 1883-i középiskolai törvény végrehajtásában munkálkodjék közre. 1888-89-ben állami költségen külföldi tanulmányútat tett Német- és Franciaországban. 1893-ben középiskolai igazgató. 1898-ban miniszteri osztálytanácsos lett. Tudományos munkásságát méltányolva 1901-ben a budapesti egyetem a pedagógiai tanszékre hívta meg, ahol 30 éven át. 1930-ban történt nyugalmabavonulásáig a tanárok egész seregét nevelte. 1904-ben a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke lett, lemondása után 1925-ben örökös tb. elnöke. Elnöksége alatt „a társaság működését tudományos színvonalra emelte, sokoldalúvá szélesítette, a magyar pedagógiai elmélkedőket egyéniségének vonzóerejével összetartotta.“ 1905-től 1919-ig az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető elnöke is volt s ezalatt nagyszámú tanügyi reformot terjesztett elő. Érdemei elismerésül több ízben részesült államfői és tudományos kitüntetésben. (11) Két éves betegeskedés után 1935-ben hunyt el.

Az életrajznak e száraz adataiból, mely egy nagysikerű tudományos pályafutás mind magasabbra ívelését mutatja, következtetni lehet Fináczy sokoldalúságára s úgy elméleti, mint gyakorlati munkásságának értékeségére. De nem emelkednek ki ebből azok a voná-

sok, melyek Fináczy egyéniségének igazi nagyságát mutatják: „egyé-
niségének harmóniája és egyensúlyozottsága, világfelfogásának nemes
emelkedettsége és erkölcsi komolysága, jellemének hiánytalan kor-
rektsége és tiszteletet parancsoló öntudatossága, a kis dolgokban is
érzékeny felelősségtudata és mindig megbízható tárgylagossága, tu-
dományának mélysége és széles terjedelme.“ (12) (I)

Ezen idézetek, — melyek jelentősége abban van, hogy olya-
nok írták, akik Fináczyval évtizedeken át együtt dolgoztak, tehát
mintegy közvetlenül tehetnek tanúságot Fináczyról, — megrajzolják
egy, a legértékesebb vonásokban oly gazdag egyéniség tükörképét. A
mi feladatunk ennek az egyéniségnek visszatükröződését kutatni Fi-
náczy pedagógiájában.

Fináczy pedagógiai felfogásának legszembevetőbb vonása az
az ideális világnézet, melyen egész rendszere felépül. Ez a pedagó-
giai idealizmus és optimizmus az „erkölcsi és művelődési eszményekbe
vetett hit, az emberiség és a nemzet tökéletesedése iránt táplált re-
mény és a megingathatatlan bizalom a nevelés erejében.“ (15) Fináczy
— akár a nevelés elméleti alapvetését, akár annak gyakorlati megva-
lósítását nézzük, — a nevelés minden vonatkozásába beleviszi az esz-
mények iránti szeretetét. Idealizmusa kapcsolja rendszerét azokhoz a
pedagógiai elméletekhez, melyek hasonló erkölcsi alapokon nyugsza-
nak, mint Herbart, Willmann, vagy Kármán pedagógiája. Fináczy vi-
lágnézetének teljessége, kiegyensúlyozottsága, egész szellemi lényé-
nek harmóniája elsősorban mély, tiszta vallásosságának köszönhető.
Ez a vallásosság annyira érvényesül Fináczy pedagógiájában, hogy
annak szintén jellemző jegyeként tekinthető. Különösen kiemelkedik
ez a vonás az erkölcsi nevelésben, de ott látjuk az értelmi nevelésben
is, valahányszor Fináczy a pozitív vallásoktatás szükségességéről
beszél.

Világnézetéből, jellemének szilárd alapját képező követke-
zetességéből, önmagához való hűségéből és történetírói objektivitásá-
ból következik pedagógiájának konzervatív jellege. Fináczy pedagó-
giai felfogása konzervatív abban az értelemben, hogy „igazán csak
azt akarja fenntartani, ami magasabb szempontból, mint a merő hasz-
nosság szempontjából, fenntartásra méltó, — innét erednek egyebek
között tiszteletreméltó, minden népszerűtlenségi veszedelemmel da-
coló törekvései a klasszikus műveltségелеmek megővésére középí-
skolai oktatásunkban, — de ő korántsem kívánja fenntartani azt, ami-
nél jobbat vél felismerni.“ (16) Fináczy a történetíró szemével jól

(I) V. még ő. „... soha, semmiféle mellétekintettel alkura nem lépő erkölcsi
komolyság, az a minden teendője végzésekor már tanulókorában nyilvánuló
lelkiismeretesség, mely kiváló szellemi tehetségekkel párosulva, soha félmun-
kánál megállapodni nem engedte, s mely a jól végzett munka folytonos tudatá-
ban kedélyének és egyéniségének megadta azt a filozófushoz méltó egyensúlyo-
zottságot, felsőbbeséges biztonságot, azt a lelki harmóniát, melyet benne annyian
bámulunk.“ (13) Ismét más méltatója szerint: „Tele volt eszmékkel. Lelkében
ideálok éltek, amelyekért nemcsak lelkesedett, hanem fáradhatatlanul dolgozott
is. Az iskola és hivatásának szeretete lángolt benne, annak a jelentőségét és
feladatait a modern nemzeti kulturában mély belátással fogta fel és ez képessé
tette őt arra, hogy minden önzéstől menten, saját egyéni érdekeit feláldozva
csupán az ügyet szolgálja.“ (14)

látja, hogy a fejlődés végtelen láncolatában a meglévő értékekre épít az, aki haladni akar és soha sem lehet értékes és értéktelen forradalmi lerombolásával újonnan építeni mindent, mint azt a tanácsköztársaság szomorú kísérletéről éppen Fináczy igazolta.

Fináczy pedagógiai elmélkedésének „egyik további nagyon kiemelkedő vonása, mégpedig olyan, mely részben tudományosan megalapozott meggyőződésből ered, de még inkább lelkében mélyen gyökerező érzelmi motívumokkal kapcsolatos: az ő gondolkodásának erősen nemzeti jellege. (17) Erre már előbb is utaltunk s mint tárgyalásunk folyamán látni fogjuk, a nemzeti jelleg erőteljesen kidomborodik mindenütt Fináczy pedagógiájában.

Lelkiismeretessége, tudományának mélysége és látókörének széles perspektívája mutatkozik pedagógiájának rendszeres felépítésében és kidolgozásában. Nemcsak a világosság, áttekinthetőség, az egyes részek szerves kapcsolatba hozása és egymás kiegészítése (amihhez járul előadásának költői szépségű nyelvvel és pompás magyarsággal párosult olyan világossága, amely a magyar tudományos irodalomban szinte páratlan) teszik ezt az elméletet egységes rendszerré, hanem méginkább az az egységes szellem, egységes felfogás, mely az egész alkotáson végigvonul s annak minden részét egészbe kapcsolja össze.

S végül idéznünk kell Fináczy egyik méltatóját, aki Fináczyiban „a tudás mélysége, az elme élessége, a bűvárkodás lelkiismeretessége mellett is számottevő tényező“-nek mondja a szeretetet. „A szeretet felebarátai, nemzete, az emberiség iránt, de mindenekelőtt az a szeretet, mely a leendő emberek formálásán fárado munkásra, a pedagógusra nézve a legjelentősebb: a szeretet a gyermek iránt.“ (18) Érvényesül-e, érvényesülhet-e ez az érzelmi momentum egy pedagógiai rendszer tudományos megállapításaiban, elveiben, eredményeiben? Ha közvetlenül nem is, de közvetve minden bizonnyal ott van abban az erkölcsi célkitűzésben, amely Fináczynál a nevelés minden vonatkozásának alapjául szolgál.

Ha Fináczy pedagógiáját most már abból a szempontból vizsgáljuk, hogy rajta milyen hatások mutathatók ki, mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy arra a nevelés egész története hatott. Elég csak Fináczynak arra a sajátos eljárására gondolnunk, hogy amikor a nevelés bármelyik kérdésével foglalkozik, előbb végig vizsgálja a kérdés egész történetét, kiválasztja azokat az okokat, érveket, felfogásokat, amelyek igazolhatók és cáfolja azokat, amiket mint nem igazakat, helyteleneket ismer fel. De lehetetlen is, hogy aki a nevelés kérdéseit mintegy történelmi perspektívában látja, az ment maradjon olyan mozzanatok hatásától, akár pozitív, akár negatív (s ez a gyárabbi) irányban, amelyek mint elméleti elgondolások, vagy megvalósult gyakorlati tények, jónak, értékesnek, illetve a nevelésre károsnak vagy eredménytelennek bizonyultak. A nevelésnek ez a történeti beállítottságában való szemlélete sajátosan színezi Fináczynak egész pedagógiáját, ami a már fentebb említett konzervatívizmuson kívül az elmélet tökéletes kiegyensúlyozottságában is megnyilatkozik.

Fontosabb azonban Fináczy pedagógiájában néhány pedagógiai elmélet közvetlen hatása. Legmélyebben és a legtöbb irányban

hatott Fináczyra Herbart. Fináczyt Herbarthoz nemcsak az vonzotta, hogy Herbart volt az első, aki a pedagógiát tudományos rendszerbe foglalta, hanem szellemük rokonsága is. Nevezetes ebből a szempontból, hogy Fináczy Kármánnak volt a tanítványa, akinek pedagógiájának szintén Herbart hatását mutatja. Fináczy Herbarthoz való viszonyában azonban nem mint Herbart utánozója mutatkozik, hanem inkább mint a herbarti örökség továbbfejlesztője. Fináczy „elméleti álláspontjának gyökerei a herbartizmusba nyúlnak, azonban idők folyamán ezek a gyökerek mind több és több életető nedvet szívtak magukba újabb irányokból és eszmeáramlatokból, úgyhogy lassankint már csak a herbarti keretek maradtak meg, amelyekben belül a pedagógia a modern tudományos igényeknek megfelelő tartalommal épült ki.” (19)

Fináczy maga is rámutat erre: „Mindinkább uralkodóvá válik az a meggyőződés, hogy félretéve a túlzók, szertelenkedők, pedánsok műveit, melyek kiforgatták a mester gondolatait eredeti értelmükből, vissza kell térni magához Herbarthoz, nem azért, hogy vakon kövessük és rendszerét úgy, ahogy van, magunkévá tegyük, (ami anakronizmus volna), hanem hogy lelkiismeretesen tanulmányozzuk elméletét s ilyen módon ösztönzéseket nyerjünk arra, hogy tudományos alapon és módszerrel tárgyalhassuk a nevelés problémáit.” (20) Ebben benne van Fináczy és Herbart viszonyának legmeghatározóbb jegye: Fináczy nem átvette Herbart pedagógiáját, hanem abból kiindulva, attól ösztönözve alkotta meg tudományos alapon a maga pedagógiai rendszerét. Mint később, Fináczy pedagógiájának tárgyalásakor, amikor minden fontosabb helyen utalni fogunk Herbartra, látni fogjuk, hogy Fináczy jól látja és felismeri Herbart minden tévedését, de ugyanakkor elismeri és átveszi ennek a pedagógiának minden értékét. Fináczy mintegy kiválasztja azokat az értékeket, amelyek bebizonyíthatóan helyesek és szükségesek, elhagyja és korrigálja a herbarti rendszer hibáit, továbbfejleszti Herbartnak azokat a gondolatait, melyekben a fejlődés csirái megtalálhatók s mindezt teszi saját egyéniségének kohójában átolvasztva s a rendszer minden darabjára egyéniségének mindenkor felismerhető bélyegét ütve. Mert Fináczy „mint tudós elme is sokkal erősebb egyéniség és mindenekelőtt sokkal lelkiismeretesebb, sokkal többoldalú eruditiora törekvő és minden jelentős gondolat iránt sokkal fogékonyabb tudós, mintsem egy rendszernek vagy egy gondolatnak mereven egyoldalú követője lehetne.” (21)

Herbart és Fináczy viszonyából ered azonban egy másik kérdés: milyen viszonyban áll Fináczy Herbart többi követőivel? Bizonyos mértékben erre már feleletet adtunk akkor, amikor rámutattunk, hogy Fináczy egyenesen Herbarthoz ment vissza. Mindamellett természetesen a herbarti iskola tagjainak kisebb-nagyobb hatása alól sem vonhatta ki magát teljesen. Különösen néhány kiváló herbartianus emelhető ki ebből a szempontból, mint Stoy, akinek a pedagógiára vonatkozó felosztását — mint látni fogjuk — Fináczy csaknem teljesen magáévá tette, továbbá Rein, mellettük nem utolsó sorban Willmann, különösen az oktatás és művelés viszonyára vonatkozó gondolataival, de mindannyiuknál inkább Herbart nagy magyar követője, Kármán Mór.

Fináczy Kármán Mór tanítványa volt. Kármánnak elsősorban lehetett nagy része abban, hogy Fináczy figyelmét Herbartra irányította. De példát mutatott Kármán Fináczynek abban is, hogy Herbart pedagógiája alapján tudományos pedagógiai rendszert dolgozott ki. Kármán Mór különböző műveiről ugyanis éppen Fináczy mutatta ki, hogy azok „együtteségükben egységes egésznek képeznek“ és „együttvéve tudományos alapon álló **pedagógiai elmélet alapvonalait** adják.“ (22) Ertekezésünk keretei között nem áll módunkban Herbart és Kármán pedagógiájának összehasonlításával mutatni meg Kármán és Fináczy pedagógiájának eltérő és érintkező pontjait, de — amint később látni fogjuk — Kármán pedagógiája jelentős hatással volt Fináczyra főleg azokon a helyeken, ahol Kármán Herbarttal ellentétben a nevelés nemzeti vonásait igyekszik kidomborítani. Különösen Kármán legnagyobb alkotásának, a Kármán-féle tantervnek értékeit emeli ki Fináczy s alkalmazza didaktikájában (elsősorban a nemzeti műveltség legbecsesebb tartalmának a középiskolákba való bevitelében). De úgy a nevelés feladatának és céljának, valamint szükségességének meghatározásában, hasonlóképpen a testi, értelmi és erkölcsi nevelés elméletének kidolgozásában, sok helyen megtalálható Kármán hatása.

Végül meg kell emlékeznünk Kant és Pestalozzi hatásáról is. Már Fináczy egyik méltatója felismeri, hogy „a königsbergi böles is — elméket hódító nagy erejével — befolyással volt rá.“ (23) Különösen a nevelés céljában (I) és a nevelés tervszerűségének szükségességében követhetjük nyomon Kant gondolatainak hatását. Fontosabb azonban Pestalozzi hatása, akit Fináczy minden nevelők között leginkább értékelt, (II) s aki annak a pedagógiai idealizmusnak „legnemesebb képviselője“, (25) melynek Fináczy is hívének vallja magát. Fináczy a nevelői vonások megrajzolásában Pestalozzit tekintette mintának.

Az elmondottakból kialakulnak előttünk azok a szálak, amelyekből Fináczy pedagógiájának alapszövege kialakult. Most, mielőtt a pedagógiának részletes tárgyalásába kezdenénk, próbáljuk összefoglalni, hogyan látja Fináczy a pedagógiát, mint tudományt és hogyan építi azt fel.

A pedagógia tudományelméleti vizsgálódásait Fináczy három probléma köré csoportosítja. Ezek: 1. lehetséges-e a pedagógia mint tudomány? 2. Ha van ilyen, milyen ez a tudomány? 3. Milyen helyet foglal el a tudományok között? (26)

Fináczy szerint „a pedagógia jelenti azon tudományos ismeretek összességét, amelyek a nevelést biztosítják.“ (27) Ezek a tudományos ismeretek azonban magukban véve még nem al-

(I) V. ö. „Minden nevelésnek arra kell törekednie, hogy a gyermek természetadta egyéniségét oly erkölcsi személyiséggé alakítsa ki, mely egyedüli érdemét a jónak teljesen önzetlen, érdek nélkül való követésében keresi.“ (24)

(II) Fináczy egyetemi előadásai során külön kollégiumokat csak Pestalozzi, Herbart és Comenius pedagógiájáról tartott. Pestalozziról hat féléven át (1910—11.I., 1913—14.I., 1918—19.I., 1922—23.I., 1925—26.I., és 1927—28.I.), Herbartról négy féléven át (1914—15.I., 1917—18.I., 1923—24.I. és 1927—28.II.), Comeniusról háromszor (1916—17.I., 1919—20.I., 1928—29.I.) tartott előadást.

kötnak tudományt. A pedagógiának „a szigorú philosophiai alapvetés adja meg tudományos jellegét, s e biztos alap nélkül minden úgynevezett pedagógiai fejtegetés, nem egyéb viszonylagos értékű vélekedésnél.“ (28) Nemcsak arra van tehát szükségünk, hogy „a nevelésnek egyes mozzanatait tudjuk önmagunkban elvileg megokolni, hanem arra is, hogy ezen egyes mozzanatok az egész nevelésre kiterjedő egyetemes megokolással össze tudjuk kapcsolni.“ (29) Fináczy Herbart után indult, amikor a pedagógiát az etikára és pszichológiára, mint alap- és segédtudományokra építi. Az etika adja a célt: „teljes tökéletesítés, mely csak Istenben van meg“, ez a nevelésnek irányt szabó „eszményi mérték“ lesz a célgodolat, „melyből a funkciók tana egységesen levezethető. Tehát a pedagógia a tudomány elnevezésére igényt tarthat.“(30)

Azonban ez a „más tudományokkal való érintkezés“ és a pedagógia filozófiai megalapozásának kényszerűsége látszólag önállóságot kölcsönöz a pedagógiának,“ (31) mivel a nevelés elmélete alkalmazott etikának és pszichológiának tűnhetik fel. Fináczy szerint így „igaz, hogy a pedagógia nem tudja önmagától igazolni tételeit, de a pedagógia céljában az átvétel alkalmával az etikai és lélektani elemek pedagógiai bélyeget kapnak.“ Így pl. az általános cél: az erkölcsi tökéletesítés az etikából ered, de „a pedagógia ezt kiskorúakra vonatkoztatja, ezáltal pedagógiai cél lesz.“ (32) Jól látta tehát Fináczy, hogy a pedagógiának is megvan ez a sajátos szempontja, melyből saját körén belül tekinti a jelenségeket, amely szempontból ezeket semmiféle más tudomány, sem az etika, sem a pszichológia nem tekinti. Ezért mondja ki a pedagógia önállóságát.

Mindamellett, hogy Fináczy a neveléstudományt valódi és önálló tudománynak tartja, úgy látja, hogy „még nem kész tudomány, csak valamikor lehet kész“, (33) hiszen nem régen fejlődött ki önálló tudománnyá. Innen van, hogy még oly problematikus a helye a többi tudományok rendszerében. A pedagógia ugyanis „egészen sajátos tudomány, tárgyánál és módszerénél fogva nem hasonlítható össze más tudományokkal.“ (34) A pedagógia ugyanis egyrészt tényekkel foglalkozik, kutatja és „megállapítja a lelki élet tényeit“ a nevelés szempontjából, továbbá „megállapítja a kultúra intézményeit, a nevelés multját,“ másrészt értékekkel, normákkal foglalkozik, amikor a nevelés célját kitűzi, vagy azt kutatja, hogy „mi értékes a kultúra anyagából erkölcsi szempontból.“ (35) Ezért a pedagógia „részben normatív, részben ténytudomány.“

A pedagógiával érintkező tudományokat Fináczy két csoportra osztja. Első csoportba azok a tudományok tartoznak, melyek a teleológiával érintkeznek, ezek: az etika, logika és esztétika; a második csoportba a metodológiával érintkező tudományok tartoznak: az élettan, egészségtan, lélektan, társadalomtan és művelődéstörténet.

Stoy nyomán halad Fináczy a neveléstudomány felosztásánál. A neveléstudomány két része: a rendszeres és történeti pedagógia. A rendszeres pedagógia a jelenségeket történeti feltételeiktől függetlenül, a történeti pedagógia pedig történeti meghatározottságukban vizsgálja. A rendszeres pedagógia ismét két részre oszlik: elméleti és gyakorlati pedagógiára. Az elméleti pedagógia feladata egyetemes

érvényű elvek megállapítása és ezeknek az elveknek zárt és következetes rendszerbe foglalása; a gyakorlati pedagógia pedig arra felel, hogy mit kell a nevelőnek tennie. Az elméleti pedagógia ismét további két részre oszlik: teleológiára és metodológiára. A teleológia a célok tana, melynek kérdései így csoportosulnak: a nevelés fogalma, célja, szükségessége, lehetősége, tárgya (a gyermek), alapja (a nevelő) s végül a nevelés közösségei. A metodológia részei: a testi, értelmi (didaktika) és erkölcsi neveléstan. A gyakorlati pedagógia részei: a magánnevelés (családi és intézeti nevelés) és a köznevelés (iskolai nevelés). (I)

PEDAGÓGIA.

A.) Rendszeres pedagógia

B.) Történeti pedagógia

I. Elméleti (vagy filozófiai) ped.

II. Gyakorlati (v. alkalmazott) ped.

1. Teleológia 2. Metodológia

(I) Stoy felosztása szerint a neveléstudomány három részből áll: filozófiai, gyakorlati és történeti pedagógia. A filozófiai pedagógia feloszlik: teleológiára (céltalan) és metodológiára (módszertan); ez utóbbi pedig feloszlik: didaktikára, hodegetikára és hodegetikára. A gyakorlati pedagógiát két részre osztja: osztatlan nevelésről szóló (családi nevelőintézet) és osztott nevelésre vonatkozó (iskola). A történeti pedagógia foglalkozik az elméletek és intézmények fejlődésével.

Rendszeres pedagógia

I. ELMÉLETI PEDAGÓGIA.

1. Teleológia.

1.) Az elméleti pedagógia feladata „zárt és következetes“ rendszerbe foglalt „egyetemes érvényű elvek megállapítása.“ (1) A legelső probléma, amelynek meghatározása a rendszer alapkövét szolgáltatja, a nevelés fogalma. Egyike a tudományos pedagógia legnehezebb feladatainak, mert egyrészt „alig van tevékenység mely oly általános volna, mint a nevelés,“ (2) és ezért „nyilván ez az egyetemesség keltette nem egyszer azt a halvéleményt, hogy a nevelés kizárólag természetünk önkéntelen folyamánya, vagyis annyira természetes tevékenység, hogy szinte feleslegessé teheti a róla való elmélkedést“, (3) másrészt mivel más-más világnézeti alapon állanak, „még a neveléstan tudományos művelői sem értenek egyet ennek a fogalomnak értelmezésében, amiről pedagógiai célmeghatározásaik különbözősége tanuskodik.“ (3) Fináczy, hogy a nevelés fogalmának meghatározó jegyeit megkapja, mindenekelőtt éles határt von a nevelés és idomítás között. „Az a tevékenységünk, melyet nevelésnek mondunk, csakis emberekre vonatkozhatik“, viszont „állatokat nem nevelünk, hanem idomítunk.“ (4) A kettő között az a különbség, hogy „a nevelés a tudatosság és szabadság létrejöttére irányul“ a nevelés tehát erkölcsi tekintetben autonóm cselekedett, „az idomításnak célbavett eredménye ellenben a gépiesség és megkötöttség állapota.“ (5) Jól látja Fináczy azt is, hogy „a nevelés nem erőszakos beavatkozás az egyéniségbe, hanem fokozás, annak kialakítása; az idomítás ellenben erőszakos beavatkozás a természetbe.“ (6) Nyilvánvaló, hogy „a gyermeknevelés nem lehet el bizonyos fokú és mértékű idomító eljárások nélkül, (7) a gyermeket rendre kell szoktatnunk, automatikusan kell tudnia az egyszeregyet, olvasást, írást stb. „Émez automatizmusok azonban lényegesen különböznek azoktól, amelyek az állatok idomításában szerepelnek.“ (8) E különbséget Fináczy főleg három irányban állapítja meg: „legelőbb is létrejöttök módja legtöbbször más.“ továbbá: „a nevelésben alkalmazott begyakorló műveletek a gyermek érdekében mennek végbe“ (az idomítás az idomító érdekében), s „végül (s ez a legfontosabb) a nevelésben szükséges automatizmusok nem öncélúak, hanem csak lépesőfokai egy magasabb, tudatosabb állapot létrejöttének“, „az állatok idomításában ellenben az automatizmus maga a végecé, melyen túlmenni nem lehet.“ (9)

De amint a nevelés különbözik az idomítástól, ugyanúgy „eltér a művészi tevékenységtől“ (10) is. Sokan azonosságot látnak a kettő közt. „A nevelő és a művész is — mondják — teremtő munkát végez; mindketten a lelki szemük előtt álló eszmény mértéke szerint akarnak valamit kiformálni; mindketten erőket szabadítanak fel.“ (11) Fináczy ezzel szemben rámutat az alapvető különbségre: „a művész lelketlen anyagot, a nevelő lelkes lényt formál; amaz a maga anyagának természetét pontosan ismeri, a nevelő ellenben a gyermek természetét teljesen soha sem ismerheti meg.“ (12) Továbbá: „a művész képzelete erejével alkot s nincs megkötve valamely megállapított eszményhez; a nevelő túlnyomóan elmélkedik, reflexióval munkálkodik s kötve van a nevelés céljában meghatározott ideál mértékéhez. A művész a maga lelkét kell, hogy beleöntse művébe; a nevelőnek ellenkezően arra kell törekedni, hogy neveltje valamikor oly személyiség legyen, amely a maga sajátos bélyegét magán viselje.“ (13)

Fináczy, miután tisztázta, hogy a nevelés sem nem idomítás, sem nem művészi tevékenység, megállapítja, hogy „a nevelés egyetemes ráhatás.“ (14) A nevelés egyetemessége alatt érti egyrészt, hogy az „az egész emberre irányul“, másrészt, „hogy az egyetemes emberhez igazodjék.“ (15) A nevelőnek tehát „a testtel is, a lélekkel is kell foglalkoznia“, „a gyermeket pszichofizikai egységnek kell felfognia“, s nem szabad az emberi lélek tudatjelenségei közül csak egyik vagy másik megművelésére szorítkoznia, mivel „nem nevezhető nevelésnek az az eljárás, mely csak az akaratsnak, vagy csak az értelemnek, vagy csak az érzelmeknek fejlesztésére törekednék.“ (16) Az „egyetemes emberihez“ akkor igazodik a nevelés, ha „az egészséges, okos és jó embert akarja megvalósítani, nem a szakembert“; ha „arra törekszik, hogy a növendékből általában művelt ember váljék.“ (17) Mint látjuk, Fináczy itt minden szakképzést kirekeszt a nevelésből (éles határt is von a nevelés és képzés között: „a nevelés köre a legszélesebb, a képzése szűkebb; amannak feladatai általánosak, emezekéi különlegesek és részelegesek.“) (18)

A nevelés további lényeges jegyének mondja Fináczy a tervszerűséget. Az emberre születésétől haláláig ható tényezők, mint a környezet „csak alkalmosszerűen s anélkül, hogy valamely tervbe illeszkednének“, (19) nevelik az embert. Ha azonban „cél tüzünk a nevelés elé, gondoskodnunk kell oly eszközökről, melyek a cél megközelítését emberi viszonyok szerint biztosítják“, melyek nem alkalmosszerűek, véletlenül mulnak, hanem „hatalmunkban vannak és tőlünk függenek.“ (20) Ebből következik, hogy „a nevelés csak kiskorúakra irányulhat“, mivel „csakis ők vannak hatalmunkban, csakis velők szemben érvényesíthetjük nevelési tervünket.“ (21) A kiskorúak „szervezetük és szellemük fejletlensége“ miatt a nevelésre rá is szorúlnak és ezért a nevelés — „a szó etimológiai értelme szerint is — növelés, vagyis valaminek nagyobbitása, fokozása, erősítése, tökéletesítése.“ (22) A nevelés tehát „csakis erkölcsi célt szolgálhat. A gyermek eredetileg természeti lény, ezt a természeti lényt kell erkölcsi lénnyé átalakítani“, „a nevelésnek létre kell hoznia valamit, ami még nincs: erkölcsi állapotot. Ez másképpen nem történhetik meg, mint erkölcsi cél pusztulásával.“ (23) S itt következik Fináczy

elméltetésének legmélyebb gondolatai:

A nevelés, mint tökéletesítés, mind az egyénre, mind a társas közösségre értendő. A nevelő tevékenységnek az egyént, mint illyent tökéletesítenie kell, hogy emberi méltóságát valósítsa; a társadalmat, hogy az emberiség erkölcsi haladását biztosítsa. De e kettő az egymásrataltság viszonyában van. Az egyén csak akkor lehet a szó legnemesebb értelmében ember, ha az emberiségen munkálkodik. Az egyénnek azért kell a maga erkölcsi megigazulásában fáradsa, hogy az emberiség erkölcsi megigazulása lehetővé váljék. (24)

Mindezek után Fináczy a nevelésnek, mint ténynek fogalmát a következőképen állapítja meg: „A nevelés nagykorúaknak kikörműakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és társadalmi feladatainak az erkölcsiség mértéke szerint tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen.“ (25)

2. A nevelés fogalmának elemzése a neveléssel, mint ténnyel foglalkozott. A fenti megállapításból hiányzanak a fogalom normatív jegyei, elsősorban „feleletet vár az a kérdés, mit értsünk erkölcsiségen, amelyre a fiatal nemzedéket nevelnünk kell s amelyből egész nevelőeljárásunknak eszményi célját merítjük.“ (26) Erre a nevelés céljának megállapítása ad feleletet. A nevelési cél kitűzése egyben „megadja az elmélet szellemét“ is, ez lesz az elmélet központi gondolata, „eszerint kell megválogatni az eszközöket.“ (27)

Fináczy, a történész mindenekelőtt a nevelés történetéhez fordul s a különböző korok célgondolatát, ideálját vizsgálja. „A pedagógia története bizonyítja, hogy a nevelést minden időben eszmények irányították.“ (28)

Perikles kortársai hittek abban, hogy valamikor lehetséges lesz valakit tökéletesen jó és tökéletesen szép emberré nevelni; a rómaiak az erő, a testi és lelki erő teljességét tekintették a nevelés ideáljának. A zsidók pedagógiai eszménye: az istenfélő ember; a középkoré: a szent ember; a renaissance-é: az egyéni ember; a hitvitázások korszakáé: a felekezeti ember; a XVIII. századé: a felvilágosodott ember; korunké: a nemzeti ember. Világos, hogy ezek az eszmények szükségképpen nem zárják ki egymást valamennyien. Van közöttük olyan, melyben voltaképpen benne van a többieknek minden jellemvonása. (29)

Ezek után azt próbálja megállapítani, hogy a nevelés céljának milyennek nem szabad lennie. Szerinte nem lehet a nevelés célja sokágú, mert akkor nem lehetne az elmélet egységes; nem lehet továbbá részleges vagy egyoldalú (pl. politikai párt vagy felekezet saját céljai érdekében tűzné ki az eszményt), mert így elveszne egyetemesége; nem lehet sem mereven utilitarisztikus, sem eudaimonisztikus; nem meríthető a cél a tényekből (pl. a jelen intézményből, amelyek állandóan fejlődnek) hanem „az örök, elérhetetlen eszményt kell választanunk“; nem vonható le célgondolat a neveléstörténetből sem, mivel mindenki más és más mozzanatot lát abban értékesebbnek; s végül „a nevelés célját nem lehet a természetből meríteni.“ (30) Rousseau óta különösen ez utóbbi felfogásnak sok híve van. „A nevelésben is vissza kell térnünk a természethez, mely sohasem csal“ (31) —

mondják a naturalisták. De ha nevelésen „erkölcsi tökéletesítést értünk“, akkor világos, hogy a nevelés feladata: az embert, mint természeti lényt felemelni az embernek, mint erkölcsi lénynek a magaslatára.“ (32)

A természet a nevelésnek, mint lélekformáló tevékenységnek célokat nem szolgáltathat. A természet embere — Rousseau-féle értelemben — nem lehet pedagógiai végcél; nemcsak azért nem, mert a kiindulópont, mely szerint a természet csakis jót hozhat létre, teljesen téves és tudománytalan, hanem mert az, ami van, soha semmiféle vonatkozásban sem lehet azonos a végcéllal. A nevelés végcélja sem lehet azonos azzal a tényálladékkal, mellyel a nevelés operál. A nevelés végcéljának olyan valaminek kell lennie, ami magasabbra helyezi az egyént, ami tökéletesebbé teszi, ami előbbre viszi, ami fokozatilag megkülönbözteti attól, amivé a természet tette. (33)

Rámutat Fináczy arra a tévedésre is, amely a célok és eszközök téves felcseréléséből származik. (I) „Nem a célokat kell az eszközökhöz mérni, hanem az eszközöket kell a célokhoz alkalmazni.“ (35)

De már most, ha „a természet célokat nem szolgáltat, hol keressük őket? Mindenesetre olyan világban, mely a tényektől független: az eszmények világában. Tudjuk, hogy az eszményeknek nincs tárgyilagossági realitásuk, de azért — mint Kant tanította — korántsem agyrémek, hanem nélkülözhetetlen zsinórmértékei eszünknek.“ (36)

Igenis szükségünk van a nevelésben azokra a perspektívákra, aminőket csak az eszmények mutathatnak. Mert amikor gyermekeket nevelünk, mindenképp nem arról van szó, hogy valamit megállapítsunk és megismerjünk ami van, hanem, hogy létesítsünk valamit, ami még nincsen: erkölcsi állapotot hozunk létre; ez a feladat pedig csak bizonyos erkölcsi posztulátumok alapján oldható meg. S ezért szükség van oly oktatásra is, amely a tények világán felülemelkedik. (37)

Fináczy a nevelés célját most már úgy fogalmazza meg, hogy: „**A nevelés célja az egyént, illetve az emberiséget erkölcsi tökéletességre képesíteni.**“ (38) Mit ért Fináczy „erkölcsi tökéletesedés“ alatt? „Az erkölcsi tökéletesedés a jónak tudatos és szabad megtevése“. A jó viszont „az isteni akaratnak megfelelő mindaz, ami bennünket az isteni akarathoz közelebb visz“. (39) Az erkölcsi tökéletesedés gyakorlati megvalósulásában különösen három erényt emel ki: az **önfegyelmézést** (mely a szellem uralma az érzékiség felett); az **igazságosságot** (mindenkinek megadni azt, ami megilleti); s végül a **szereetet** (az önzetlen munkát és áldozatot embertársainkért). „E három erényt magábanfoglaló ideál az **evangéliumi erkölcsi ideál**, mely általános, egyetemes, független az idők változásaitól és az egész emberiségnek szól.“ (40)

(1) V. ö. „... azt valljuk, hogy célkitűző normákat a természetből egyáltalán nem lehet meríteni. A gyermeki természetet fel kell használnunk, ha felelni akarunk erre a kérdésre, hogyan kell nevelnünk?, de nem tekinthetjük döntőnek a gyermeki természetet, ha azt kérdezzük: mivé kell valakit nevelni?“ (34)

Más helyen Fináczy a nevelés végső céljának megvalósulásában „erkölcsi jellem”-ről, az „ügynevezett személyiség”-ről beszél. (41) Nem kell részletesebben rámutatnunk arra, hogy a személyiség megjelölését Fináczy egészen más értelemben használja, mint a személyiség pedagógusai, Fináczy-nál ez az autonóm személyiség olyan embert jelent, aki szabad elhatározásából teszi a jót egyrészt, hogy „emberi méltóságát valósítsa”, másrészt, hogy „az emberiség erkölcsi haladását biztosítsa.” (42) Ebből a szempontból nézve tehát Fináczy-nál a nevelés célja kettős: a növendék kiképzése erkölcsi jellemmé, személyiséggé és kiképzése annak a kulturális közösségnek tagjává, melyhez tartozni fog. E két feladat azonban, mint láttuk, egyesül a tökéletesítésben: mert — mint már fentebb is idéztük — Fináczy úgy látja, hogy „az egyén csak akkor lehet a szó legnemesebb értelmében ember, ha az emberiségért munkálkodik.” (I)

3. Már a nevelés fogalmának elemzésénél láttuk Fináczy felfogását a nevelésre, mint tökéletesítésre nézve. Ha a nevelés végső eredménye „az emberiségnek magasabbra emelése”, ebből „a nevelés szükségessége is következik.” (44) A nevelés szükségességének kérdése tulajdonképpen újkéletű: sem az ókorban, sem a középkorban egyáltalán fel sem merült. Rousseau-tól ered az a gondolat, hogy a nevelésre nincs is szükség, mert az ember a természet törvényeinél fogva magától is kifejlődik éppen úgy, mint ahogy a növény vagy állat is kifejlődik. Rousseau szellemi örökösei, a naturalisták „a nevelést a természetbe való erőszakos és így jogosulatlan beavatkozásnak nevezik.” (45) Fináczy jól látja, hogy így az egész kérdés „a kifejlesztés és önkifejlesztés szembeállításában áll s megoldása azon múlik, hogy bebizonyítható-e, illetőleg megcáfolható-e a naturalisták álláspontja, hogy „a nevelést a természet maga elvégzi.” (46) Ezért Fináczy a nevelés szükségességét úgy igazolja, hogy kimutatja a naturalisták álláspontjának tarthatatlanságát.

A naturalisták álláspontja „két téves felfogásból indul ki.” (47) Az egyik az, hogy „a gyermeki természet jó: a gyermek hajlamai jók és helyesek.” (48) A másik: „a természeti törvényszerűség helytelen értelmezése”, mert szerintük „a gyermek természetének célja ki van tűzve s ezt a célt nevelés nélkül éri el.” (49) Az első feltevés „merőben elhibázott”, már „maga az öröklés törvényének természeti ténye ellentmond neki. Nemcsak azt örököljük szüleinktől, ami a nevelésnek kedvez, hanem rossz hajlamokat is, melyeket szabadjára hagyni, vagyis az önkifejlődésre bízni, oktalanság.” (50) A második feltevés „szintén egyike azoknak a bizonyítás nélkül odavetett állításoknak, melyek első hallásra meglepnek, de csakhamar képteleneknek bizonyulnak.” (51) A természet önmagában nem képes erkölcsisé-

(I) A nevelés célját Herbart is az erkölcsiségben állapítja meg: az etika feladata, hogy a nevelés végső célját kitűzze. Fináczy szerint Herbart legnagyobb érdeme, hogy „... igazán Herbart adott erős kifejezést annak a gondolatnak, hogy minden tudás értéktelen, ha nem áll az erkölcsiség szolgálatában.” (43) Ebből a szempontból Fináczy követi Herbartot, mivel az erkölcsiség (erkölcsi tökéletesedés) a nevelés minden mozzanatát átható egyedüli cél s mint látni fogjuk, nemcsak az erkölcsi, hanem az értelmi, de még a testi nevelés is tulajdonképpen ennek a szolgálatában áll.

get adni a gyermeknek, „de ezerszeres tapasztalat igazolja, hogy a tervszerű nevelés eszközeivel erkölcsi céljaink szolgálatába helyezhetjük az egyéniséget.“ (52) „Magának a gyermeki természetnek ugyanis nem rendeltetése az erkölcsi tökéletesedés. A természet törvényei csak ez élet szempontjából teleológikusak; humanizáló és moralizáló célok nélkül működnek az énfenntartás és fajfenntartás érdekében.“ (53) A nevelés tehát „nemcsak a környezetnek alkalmassá tétele, nemcsak akadályokat elhárító tevékenység (éducation négative), hanem pozitív irányítás is, meghatározott cél és eszmény mértéke szerint.“ (54)

Amikor azonban „Rousseau túlbecsüli a természetet és leki-csinyli az emberi művelődést“, a természetes nevelés „kultúraellenesség“ válik. (55) „Ha a nevelés csak az egyént tekinti, megszakad az összefüggés közte és az összesség között.“ (56)

Vallás és erkölcs, tudomány és irodalom, művészet és gazdaság egy nagy kulturközösségnek, elsősorban az emberiség ezen belül a nemzet közösen szerzett kulturájának alkotó részei. A növendékkel meg kell értetni, hogy amely értelmi és erkölcsi javakat elsajátít, azokat az emberiségnek és nemzetének köszöni s ugyanazokat tartozik majdan lehetőleg gyarapítva, de mindenesetre lényegökben csonkítatlanul az emberiségnek és nemzetének a további kulturmunkára felajánlani. A társas közösség ugyanis nemcsak a mai társadalmat jelenti, hanem az összes elmúlt nemzedékeket is, melyek a művelődésben résztvettek. Mert az ember nemcsak társaslény, hanem történelmi lény is. (57)

Itt ismét szoros kapcsolatát látjuk Fináczy és Kármán felfogásának. (I) A nevelés, speciálisabban az oktatás feladata, hogy „átadás útján a kulturjavak álladékanak csonkítatlan egységét biztosítsa“, (59) másrészt gondoskodik arról is, hogy „a kulturjavak idővel gyarapodhassanak is, hogy a műveltség továbbfejlődhessék.“ (60). Ha a kultura átadásában hézagok állanak be, ez a kultura teljes pusztulását vonná maga után. (II)

Nem tartható fenn tehát a naturalizmus álláspontja: a nevelés szükségessége kétségtelen, s ennek a nevelésnek „tervszerűnek, céltudatosnak kell lennie.“ (61)

4. A nevelés szükségességének teleológiai problémája mellett áll a nevelés lehetőségének kérdése, mely már az ismeretelmélet, illetőleg a pszichológia területére nyúlik. A kérdés jelentősége igen nagy a nevelés szempontjából, sőt Imre Sándorral mondhatjuk, hogy „ez az egész nevelés alapvető kérdése.“ (62) Fináczy a problémát a követ-

(I) „Hogy az ember történeti lény, ebben rejlik a nevelés tulajdonképpeni szüksége. Az emberiség munkássága nem befejezett valami. A folyton fejlődő emberiség munkája folytonos történeti egymásutánt követel. Az egyes nemzedék nem tekinti feladatát befejezettnek azzal, hogy társadalmi életét alakítja, vagy gazdaságát gyarapítja, vagy irodalmát és műveltségét emeli, hanem gondoskodnia kell, hogy legyen, aki átvegye és folytassa, mit megkezdett.“ (58)

(II) Herbart már rámutatott erre. „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, dass sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete.“ Pädagogische Schriften. I. 237.

Közö kérdésekre bontja: „Lehet-e nevelni? — Meddig lehet nevelni? — Megbízhatunk-e abban, hogy célt érünk, nincsenek-e határok, korlátok? — A nevelő az adottságokat munkálja-e, vagy ő visz bele mindent a gyermek lelkébe és ő építi fel a gyermek egész lelki strukturáját?” (63)

A nevelés lehetőségének kérdésében az ismeretelmélet két egymással ellentétes felfogást mutat. Az empirizmus szerint a környezet hatása dönti el az ember minőségét, ennek következménye az etikai indeterminizmus, mely a nevelés lehetőségének határtalanságát tanítja. A nativizmus szerint minden az emberrel veleszületett képességektől függ, ennek következménye az etikai determinizmus, mely hymódon kimondja, hogy a nevelés lehetetlen. Az előbbinek főbb képviselői Locke és Helvetius, a pesszimista felfogás legnevezetesebb hirdetője Schopenhauer.

Lehetséges-e a nevelés? Fináczy nagyon helyesen mutat rá, hogy Schopenhauer felfogásának — amikor azt állítja, hogy „az akarat megközelíthetetlen és változhatatlan, mert a gyermeknek veleszületett egyénisége (természet) át nem hágható korlátokat szab a nevelésnek” s ezáltal „fölötte szűk körre szorítja a nevelést, sőt voltaképpen lehetetlennek tartja” — „elmélet és gyakorlat ellentmondának”. (64)

A nevelés „nem mindenható, de természetes korlátai közt is nagyon sokat tehet. A gyermeknek veleszületett hajlamait nem lehet ugyan kiirtani, de lehet őket háttérbe szorítani, letompítani, a jóra irányuló hajlamok erősítésével hatástalanokká tenni. Éppen ez a lehetőség adja meg értelmét, jogosultságát és szükségességét a nevelésnek.” (65) De túlzás a másik véglet, egyrésztől Locke felfogása, aki olyannak tekinti a lelket, „mint a fehér lapot, vagy a viaszt, melyet tetszés szerint lehet alakítani és képezni” (66), (tabula rasa); másrésztől a szenzualista Helvetius tanítása, aki szerint „az ember, amikor megszületik, semmit sem hoz magával” — és „semmi másra nem képes, mint a külvilágból eredő benyomások befogadására.” (67) Mindebből következik, hogy „a nevelés válik életünk legnagyobb hatalmává”, „a nevelés mindenható”. (68) Fináczy rámutatva a szenzualizmus tévedéseire, bebizonyítja, hogy „nem lehet igaz, hogy az ember csakis a nevelés eredménye. Az öröklés és variáció törvényeit, mint az emberi szellem kialakulásának tényezőit, nem lehet egyszerűen letagadni. A nevelés igen sokat tehet, de nem mindent.” (69)

Miután Fináczy a két szélsőséges felfogást megcáfolta, igyekszik a nevelés korlátait kikutatni. Vannak-e ilyen korlátok? Rámutat arra, hogy „egyenlő nevelői ráhatás sem hozhat mindig egyenlő nevelési eredményt”, gyakran tapasztaljuk, hogy „van valami, ami a nevelést hátráltatja, vagy előmozdítja”. (70) Ennek oka Fináczy szerint a gyermeki természetben keresendő.

A természet már bizonyos mértékben rendezkedett a gyermekben. Ez a rendelkezés háromféle módon nyilvánul meg: egyetemes emberi tulajdonságokkal ruházta fel, (tudnak ítélni, fogalmakat alkotni, beszélni, stb.); egy nemzet tagjait jellemző tulajdonságokkal ruházta fel (ebben a környezetnek is van szerepe); s végül egyéni vonásokkal látta el a természet az egyént, mé-

lyekben az egyik ember a másiktól eredeténél fogva különbözik. (71)

Ez utóbbit nevezi Fináczy „hajlam“-nak (dispositionak). Szerinte a gyermekben ilyen hajlamok „két törvény által jönnek létre: az átöröklés (I) és a variáció által“. Ez utóbbi alatt „a gyermekekkel veleszületett, de nem örökölheto spontán tulajdonságokat értjük“. (73)

Végül felveti a kérdést: „Mi erősebb a gyermekben: a természetes dispozíció, vagy a nevelés?“ Szerinte „legtöbbször a nevelés hatalmasabb a természetnél. Azonban sem tisztán a természet, sem tisztán a nevelés mulik a személyiség kialakítása, hanem mind a kettőn.“ (74)

5. A nevelés végső céljának, „az erkölcsi személyiség kialakulásának első feltétele, hogy a nevelő ismerje a gyermeket“. (75) Jól látja azonban Fináczy is ennek a nehézségeit. „Csak részben ismerhetjük meg a gyermeket, egészen soha“, a gyermekben „mindig marad valami ismeretlen“, „a gyermek spontaneitása megismerhetetlen misztérium.“ (76) De ha nehéz egy gyermeket is megismerni, „még nagyobb nehézség előtt áll az, aki tömeget nevel.“ Ott is vannak jobb és rosszabb helyzetek. „Osztatlan elemi iskola emberfeletti munkát kíván a tanítóktól.“ (77) Sokkal jobb helyzetben van ebből a szempontból a család, ugyanis „az iskola sohasem ismerheti meg teljesen a gyermek egyéniségét, a családnak száz módja és alkalma van arra, hogy a gyermek minden megnyilatkozását megfigyelje.“ (78) Éppen ezért mondja Fináczy: „Minden szülő tekintse tehát kötelességének, hogy gyermekét tanulmányozza.“ (79) De fokozott mértékben van erre szüksége a hivatásos nevelőnek is. A gyermek tervszerű megfigyelése szempontjából tartja Fináczy fontosnak a gyermektanulmányt, mely szerinte „az a követelmény, hogy mielőtt a nevelés valamely ténykedéséhez hozzáfogunk, közvetlen tudomást kell szerez-nünk a gyermek egyéniségéről, a gyermek egyéniségét kell megfigyel-nünk és megismernünk“, s „a tanulmánynak végig kell kísérnie az egész nevelést, mert módszereinket a gyermeki lélek szükségleteihez kell alkalmaznunk.“ (80)

Másrészt Fináczy rámutat a gyermekekkel foglalkozó pszichológiai vizsgálatok és tanulmányok akadályaira is. Nem érdektelen itt Fináczy felfogását megismernünk.

Az idevágó vizsgálatok és tanulmányok már eddig is sok értékes anyagot szolgáltattak, de egyelőre még csak anyagot. Azok az akadályok, melyek a gyermektanulmányozás sikerét kockáztatják, többrendbeliek: a megfigyelések continuitásának hiánya; a szülők természetes elfoglaltsága és kritikátlansága; az emberi természetben rejlő hajlandóság száraz tények kiszínezésére; a megfigyelés sablonszerűsége; a gyermek természetes reagálása minden oly célzatosságnak mutatókozó kísérletezés ellen, mely az ő személyére irányul; a gyermeki lélekbe való képzeleti bele-

(1) Fináczy az átöröklés törvényét elfogadja, de ezzel tovább nem foglalkozik. „Az átöröklés törvényei ismeretlenek. H. Spencer, Darwin, Ribot teóriái csak szellemes hipotézisek.“ (72)

helyezkedés tökéletlensége; az általánosítás elsiettetése és esetleg a szándékos félrevezetések. (81)

Legfontosabbnak tartja Fináczy a gyermek fejlődését, amelyet „ismernie kell úgy a köz-, mint a magán nevelőnek“. (82) A gyermek fejlődése „aránylag óriási. Amikor a gyermek iskolába lép, hat éves, amikor kilép belőle . . . rendszerint 18 éves.“ (83) Ez a tizenkét éves időtartam „a gyermeki lélek fejlődésének szempontjából három szakaszra oszlik, melyeknek mindegyike körülbelül négy évet foglal magában.“ (84) Idézi Aristotelest, aki „három 7 évre terjedő szakaszt különböztet meg“ (85) — első: 1—7, második: 7—14, harmadik 14—21 év — s ha „az első két esztendőől eltekintünk s az utolsó három évet a szaktanulmánynak szánjuk, lényegében nem nagyon messzire távolodunk Aristoteles felosztásától.“ (86) A „6—7 évben a gyermek szeret már dolgozni; figyelmeztetés ez arra, hogy a játék elválasztható a munkától“, (87) a másik fontos határvonal a 14. év körüli pubertás, de természetesen ezeket a szakaszokat „nem szabad úgy értelmezni, hogy választóvonalak volnának közöttük, hogy élesen elkülönülneek egymástól.“ (88)

„Állapítsuk meg már most, hogy a gyermeki elmét a fejlődés három szakaszában külön-külön mi jellemzi.“

Az **első szakaszt** (6—10) az jellemzi, hogy a gyermek még huzamosan és akaratlagosan nem tud figyelni; képzeleti egyoldalúak, kevésbé változatosak, gyakran fantáziálók, aminthogy általában szeret képzelete játékának szabad folyást engedni ebben a korban. Amikor appercipál, akkor is dolgozik benne a képzelet, s nem kevésbé az érzelem. Eszmetársítása lassú, mert képzeletének köre még nagyon korlátolt. A közvetlen reprodukció gyenge, de az emlékezet tartóssága már megvan. A dolgokról általános összbenyomásai vannak, azaz egy nagyobb egészet még nem bír tagolni. Érteni csak azt érti, ami konkrétum, ami megfogható, ami szemlélhető, ami érzékelhető. Általában a megszo-kottban, az ismeretesen, a szemlélhetőben érzi jól magát. Ami merőben új, vagy elvont, az csak pillanatra köti le figyelmét vagy nyomtalanul siklik le róla.

A **második szakaszban** (10-14) a gyermeki fantázia józan korlátok közé szorul. A gyermek már valóságértséget keres, figyelme állhatatosabbá lesz; asszociációi gyorsabbak és gazdagabbak; emlékezete most éri el megtartó képességének csúcspontját (a 12. életév körül). A részek érdeklik, de lassankint a részek vonatkozásait is keresi. Rendszerezni és pontos absztrakciót végezni azonban még nem tud. Túlnyomóan analitikusan gondolkodik.

A **harmadik szakaszban** (14—18) az ifjú már szándékos figyelemre és az értelem összefoglaló műveleteire is képes. Már számíthatunk rá, hogy tud elvonni, általánosítani, osztályozni, itélni. Már össze tudja kapcsolni a részeket. Már az absztrakciót is érdekli. Emlékezete már nem oly tartós, de ezt a fogyatkozást pótolja képzetkéreinek tágu-lásával az eszmetársításban való nagyobb ereje. Már szintetikus gondolkodásra is alkalmas. (89)

Külön figyelmeztet Fináczy, hogy „a fejlődési fázisoknál ne maradjunk csak a gyermeki intelligencia vizsgálatánál“, (90) hanem az érthető fejlődés mellett a lelki élet területének többi ágát is kísé-
jük figyelemmel. A gyermek ugyanis „pszichofizikai egység“, fejlő-
désében nem lehet elválasztani a testi, értelmi vagy érzelmi mozzana-
tokat. „A lelki folyamatok kifejlődése nem követel elkülönített út-
kat.“ (91)

Végül fontosnak tartja Fináczy „a nemi dispoziciók okozta
különbség“ ismeretét is. A különbség a két nem között „főleg a 12—
13 éves korban mutatkozik, mert itt változnak meg a szellemi képes-
ségek.“ (92) Már előbb is megfigyelhetők az ellentétes vonások, „a
kis fiúk már szeretik a küzdelmet, minden érdekli őket, ami techni-
kai . . . , míg a kis leány beéri babájával.“ „A lányok az állomáson
inkább az embereket nézik“ . . . „a fiúk a vasutat, a mozdonyt, a
váltót“. „A fiúk a történetben az okokat keresik, a lányok az életraj-
zot kedvelik“. (93) Jelentős, hogy „a nő hamarabb fejlődik, később
érik utól a fiúk“. Alapvető különbség, hogy „a nő inkább érzelmi, a
férfi inkább értelmi lény. A nő mindent megért, amit a férfi, de más-
ként, a férfi mindent megérez, amit a nő, de másként.“ (94) A két
nem szempontjából a nevelésben legfontosabb a koedukáció kérdése.
Fináczy szerint „egy pedagógus sem nyugodhat bele 10—18 éves kor-
ban a koedukációba, de viszont nem lehet kifogást emelni 10 évig és
a főiskolákon, mert itt egészen kicsinyek a különbségek.“ (95)

6. Az ókor óta nevezetes problémája a pedagógiának a nevelő
személyisége. Fináczy különösen fontosnak tartja. (I) Azokat a tulaj-
donságokat, amelyekkel a nevelőnek birnia kell, Fináczy szintén „a
nevelésnek a világnézetén alapuló célkitűzéséből“ (97) vezeti le. Az
ideális világnézet alapján a nevelőnek mindenekelőtt „a jó és szép
értékének tudatában kell lennie“ . . . „ez a tudat készíti arra, hogy
higgyen a tökéletesítésben, mely csak tervszerű neveléssel biztosít-
ható“. (98)

Fináczy pedagógiájának fölötté jellemző része a nevelőről szóló
fejezet. Abból, hogy a nevelő személyiségének oly nagy jelentőséget
tulajdonít, önként következik, hogy a nevelői jellemvonásokat abban
az értéksíkban igyekszik megrajzolni, ami ideális világnézetéből folyik.
A nevelésben legtöbbre értékeli ugyanis „a gyermekre tett szugges-
zív hatást“. Ez a hatás azonban csak akkor jön létre, — amint mond-
ja: „az elvetett mag csak akkor fogamzik meg és gyarapodik a gyer-
mek lelkében“, — ha a nevelő önmagában bírja mindazokat az érté-
keket, amelyeket meg akar valósítani növendékei lelkében, ha „a
nevelő a gyermek előtt ideál“. (99)

Mit ér a vallás fenséges ígéinek hirdetése, ha egyszer fel-
ismeri és megérzi a növendék az ellentétet tanárjának szavai és
tettei közt?, ha az, kire szíve rejtekében, mint eszményképére
feltekintett, lehull magas talapzatáról s hazug képmutatónak
bizonyul? . . . mit ér a legfenségesebb morál az élet tisztaságá-

(I) „... csakis az oktatás anyagával és a tanár tudományos és nevelő egyé-
niségével formálható az iskola falai közt a gyermeki lélek.“ (96)

ról, ha az, aki e tant hirdeti. (pedig minden tanárnak kell hirdetnie) az érzéki gyönyörök rabja s napjait paráznasággal tölti? Még ha tanítványai előtt az erkölcsös élet álarcát sikerül is felvennie, lehet-e zománca, lehet-e szívet megindító hangja, lehet-e ihlete és lendülete tanításának, ha nem a valóságban gyökerező meggyőződéséből fakadnak szavai, s ha titokban saját maga előtt kell szégyelnie tetteit? Nemcsak hirdetnünk kell az erkölcsöt, hanem át is kell élnünk. (100)

Melyek Fináczy szerint a legfontosabb és legértékesebb nevelői vonások? Mindenekelőtt a **vallásosság**. „Vallástalan ember nem való pedagógusnak“. A vallásosságnak elmélyültnek és igazinak kell lennie a nevelő lelkében, mert „rosszabb nevelő nem lehet annál, aki csak mutatja a vallásosságot“, az ilyen ember „megfertőzi a gyermek vallási érzületét.“ (101)

A vallásosság mellett „meg kell lennie a nevelőben a **nemzeti érzésnek**.“ A nemzet, a haza szeretetére való nevelést Fináczy különösen fontosnak tartja. A nevelőnek „éreznie kell a történeti tudatban rejlő értékeket“, „tudatában kell lennie, hogy a nemzet századokon át milyen munkát végzett.“ A nevelőnek „meg kell éreztetnie a gyermekkel, hogy a kulturjákat meg kell őriznie és fejlesztenie kell“ (102) elsősorban nemzete érdekében. A nemzet előhaladását szempontjából azért látja oly nagyjelentőségűnek a nevelői hivatást. Didaktikájában írja: „Boldog volnék, ha e művemmel hozzájárulhatnék ahhoz, hogy leendő tanáraink ne csak banauzikus foglalkozásnak, kenyérkereseti eszköznek tekintsék a tanítást, hanem magasztos és szent feladatnak, amelynek lelkiismeretes és tudatos teljesítésétől függ legnagyobb részben sokat szenvedett nemzetünk jövője.“ (103)

Már a nevelés céljában rámutat Fináczy az „evangéliumi erkölcsi ideál“ három erényére, amelyeknek megfelelő „nevelő erények: az **önuralom, igazságérzet és szeretet**.“ (104) Az önuralom azt jelenti, hogy a nevelő „indulatai, szenvedélyei felett úr tud lenni, csak így adhat példát a gyermeknek“. Az igazságérzet feltétlenül szükséges minden nevelésben, mert „a gyermeklelkeknek finom érzékük van az iránt, hogy nevelőjük igazságos mértékkel mér-e“; ha a gyermek „csak egyszer is csalódik, meginog a tisztelet, megrendül a bizalom“. Legfontosabb azonban a szeretet. „Szeretet nélkül nincs nevelés.“ (105) A szeretet egyrészt a cél elérését legbiztosabban segíti elő. — Pestalozziról mondja: „Hite a szeretet nevelői hatalmában példa nélkül való“. (106) — másrészt „elfeledteti a fáradtságot, nélkülözést, lemondást, önfeláldozást.“ (107)

A nevelő azonban „nemcsak nevel, hanem tanít is.“ Milyen legyen most már a nevelő **műveltsége, elméleti tudása**? Sokan fölöslegesnek tartják a nevelő didaktikai képzettségét, mert csak a „tanítói tehetséggel“ bíró nevelő lehet jó tanító, aki „a veleszületett didaktikai tehetség ösztönszerű biztonságával“ fogja vezetni növendékét. Fináczy elismeri, hogy „az ihletett lélekkel való tanítás valóban a művészi tevékenységre emlékeztet.“ (108) Tudja azt is, hogy „ha a tanító azt akarja, hogy szava gyújtson, a növendék lelkét megmozgassa, kedélyét áthevitse, szívet indító hatással legyen, az ő lelkének is művészi lendültre képesnek, a művészi képzelet erejétől telettennek kell

lennie.“ Mint Horatius mondja: „Si vis me flere, dolendum est primum ipsi tibi.“ Ez a művészi lendület azonban „maga még nem elégséges“, szükséges „elméleti belátás“ is, mert enélkül „hiányozni fog a tanító eljárásából a tudatosság“, aminek az lehet az eredménye, hogy „a művészi lendület könnyen téves útakra ragadhatja.“ Ezért kell a nevelőnek, mint „a művésznek is, ha feladata magaslatán áll, nagyon sok elméletet tanulnia.“ Így magasabb szempontból fogja megítélni tanítói hivatását: „eszményi célokat fog maga előtt látni, melyek mértékét adhatják eljárásának s újabb és újabb erő kifejtésre sarkallják.“ (109)

A nevelői egyéniség utolsó jegyét Fináczy a **hivatottságban** állapítja meg. Akiben hivatottság nem él, az kedvetlenül dolgozik annak „nyűg a munkája“. (110) Sok a hivatás nélküli tanító, „kevesen vannak aránylag, akik az iskolát és saját hivatásukat igazán szeretik.“ (111) Pedig csak annak a nevelőnek, akit „áthatnak az örök értékek és az eszmények iránti tisztelet, áldásos a tevékenysége.“ (112) Ezért állítja oda példaképpen Pestalozzit, akinek „igazi nagyságát“ épen „nevelői személyiségében“ látja. (113)

A pedagógia története egyetlen nevelőt sem tud felmutatni, aki fenségesebb önzetlenséggel gyakorolta volna hivatását; aki többet fáradott és többet szenvedett volna növendékeiért, akinek a szíve nagyobb szeretettel ajándékozta volna meg a gyermeket. Csak földi életének mártírsága magyarázhatja meg a gyermekért való teljes és feltétlen odaadás csodáját. (114)

7.) Fináczy a teleológia utolsó problémájaként a nevelés intézményeit tárgyalja. Szerinte a nevelés közösségei két csoportra oszthatók: „amelyek önkéntelenül, rendeltetés nélkül nevelnek,“ és „amelyek tervszerűen, rendeltetésszerűen nevelnek.“ (115) Az első csoportba sorolja a multban a középkori céheket, a lovagvárokat, a jelenben az általános hadkötelezettséget (különösen kiemelve a katonai kiképzés fegyelmező hatását) és a különböző ifjúsági egyesületeket, szövetkezeteket. (116) A második csoportba tartoznak a család és a nevelőintézmények: nevelőintézetek, szabad oktatás és a legfontosabb: az iskola.

A családi nevelés fontosságát Fináczy elsősorban a nevelés szempontjából emeli ki, hiszen „ha a családot kikapcsolnánk a nevelésből, olyan általános uniformizálódás lépne fel.“ ami „megfojtaná az egyéniséget.“ sőt ez a „szellemi élet halála lenne.“ (117) Különösen „az első gyermekkorban válna ez a berendezés végzetessé, amikor oly nagy gonddal kell nevelni.“ (118) „A család nemcsak kíváncsot, hanem mulhatatlanul szükséges tényezője minden nevelésnek. Csak a család mentheti meg az egyéniséget a tömegben való elmerüléstől, attól a színtelenné válástól, sőt elsikkadástól, amely a kizáróan tömegnevelés óhatatlan következménye.“ (119) Semmiféle nevelés nem lehet helyettesítője „a család pótolhatatlan nevelői hatásának, az apai tekintélynek és példaadásnak, az anyai és testvéri szeretetnek, a közeli vérségi kötelékből eredő ragaszkodásnak.“ (120)

Epen ezért azonban minden szülőnek „legelőször is jól kell ismernie gyermekét.“ (121) Ez annál is inkább könnyebb a szülők ré-

szeréről, mert „a gyermeknek a szeretettől is sugallt megfigyelése a szülői örömöknek kiapadhatatlan forrásává válhatnak.“ (122) Szükséges ezután, hogy a szülők tudjanak „a nevelés szentségéről, arról a szavakba nem is foglalható erkölcsi felelősségről, melyet gyermekük világrahozatalával és nevelésével magukra vállaltak.“ (123) De nemcsak a nevelés magasstos feladatát, hanem annak megvalósítására vonatkozó eszközöket is ismernie kell minden szülőnek, hogy tudhassa: „mivel tartozik gyermeke egészségének?“, hogyan támogathatja „hathatósan az iskola munkáját?“ az értelmi nevelésben és végül milyen utakat kövessen az erkölcsi nevelésben? Ez utóbbi a legfontosabb, hiszen „a test ápolása és edzése mellett az erkölcsi nevelés az, melynek legnagyobb része a családot illeti. A család etikai légköréből sarjadzanak a legszebb emberi erények. A vérségi köteleklből és az állandó együttlétlből, úgyszintén a kölcsönös egymásra utaltságból eredő bensőséges együttérzés, a hagyományok, eszmények és szokások közössége az erkölcsi érzület kialakulásának hatalmas megindító és legszilárdabb megalapozói, de csak akkor, ha a szülők maguk is tudatában vannak a családi élet nemes összhangjából fakadó nevelő hatásoknak és tudatosan alkalmazzák azokat az eszközöket, melyek e hatásokat előidézlik.“ (124) Ezért gondol Fináczy léendő házaselek számára rendezendő pedagógiai tanfolyamokra, amelyeken „hozzaértő, hivatásos pedagógusok felvilágosítanak a mindkét nembeli hallgatókat a gyermeknevelés legfontosabb feladatairól és eszközeiről.“ (125)

Előfordulhat azonban, hogy valamely család „nem rendelkezik azokkal a tulajdonságokkal, melyek kedvezőek a gyermekre.“ Ebben az esetben, és Fináczy szerint csakis ebben az esetben, kerülhet sor arra, hogy a gyermek nevelőintézetbe menjen. A nevelőintézetben a gyermek erkölcsösen nevelődhetik, sok értékes dolgot tanulhat meg, de „elvbén a család pótolhatatlan a gyermek egyéni nevelésében.“ (126)

A családi nevelés kiegészítésre szorul főleg az értelmi nevelés területén, mert a család nem tudja az egyént „belénevelni az emberiség, a nemzet kultúrközösségébe,“ éspedig azért nem, mert a családban „a tervszerű oktatásnak kevés lehetősége van“; továbbá „hiányzik a szakszerűség“; ezenkívül „nincs meg a lehetősége annak, hogy a gyermek személytelen törvényt ismerjen“: s végül a családnak legtöbbször „nincs ideje a gyermekkel foglalkozni.“ (127) Ezért van szükség tehát az iskolára.

Az iskola, ahová „részt az állam kényszere, részt saját elhatározásukból küldik a szülők gyermekeiket,“ a kultúra színhelye, ahol nyilvános tervszerű nevelés folyik. Az iskola feladata, hogy a kultúra átadását biztosítsa. De az iskola nemcsak oktat, hanem nevel is, éppen ezért arra kell törekednie, hogy „a társas közösség minden egyes tagjának egyénisége a maga sajátos vonásainak lehető kímélésével, ha kell erősítésével belsőleg szabad, azaz: erkölcsi személyiségekké fejlesszessék.“ (128) Tehát, hogy a nevelési célkitűzést megvalósíthassuk, „a társas közösség javára akarjuk nevelni a gyermeket, de úgy, hogy egyéniségének vonásait is megőrizze, sőt továbbfejlessze.“ (129) Éppen azért az iskolának „szüksége van bizonyos

szabadságra,“ amit csak úgy érhet el, ha sikerül „a két elv kiegyeztetése, a köztük látszólag fennforgó ellentétek feloldása.“ (130) Az iskola uniformizálásával, államosításával ez nem sikerülhet, mert „csak a sablonyszerűség uralomrajutásának egyengetjük útját.“

Itt tehát Fináczy — mint Herbartnak egy másik követője, Willmann. — az iskolának teljes egységesítése, államosítása ellen foglalt állást, a nevelés célkitűzésének szempontjából. Jellemzően fejt ki felfogását erre nézve az alábbi sorokban.

A nagy probléma tehát szerintem abban rejlik, hogy mikor a köznevelést szervezzük, el tudjuk találni a szabadság és megkötöttség kellő határvonalát, vagyis, hogy intézményeinket csak annyiban szabályozzuk, amennyiben ezt a nemzeti egységbe foglalásnak minden mást megelőző szempontja megköveteli, egyebekben pedig adjunk módot az értelmi és erkölcsi műveltség differenciálására is, mely egyedül menti meg a szellemi életet a pangástól. Mentől inkább szaporítjuk ugyanis az aprólékos rendszabályokat, annál szűkebbre szorítjuk a spontán törekvések lehetőségének körét; mentől inkább egyformásítunk, annál kevesebb nemes becsvágyat, lelkes erő kifejtést várhatunk az iskolától. Mentől inkább felmentjük az iskolák fenntartóit és munkásait az önálló gondolkodástól, annál inkább fog köznevelésünk rendszere egy nagy géphez hasonlítani, melynek pontosan fognak ugyan forogni a kerekei, de melyből hiányozni fog minden nevelés alapfeltétele, az éltető szellem. (131)

2. Metodológia.

Amíg az elméleti pedagógia első része, „a teleológia, a célok tana, a nevelés egyetemes érvényű igazságait keresi, tehát azokat, amelyek minden helyen, minden időben és minden körülmények között fennállanak,“ s ezeket az igazságokat a nevelésben általában kutatja, addig „a metodológia, az eszközök tana épen azzal fog foglalkozni, hogy milyen egyetemes érvényű törvények irányítják a nevelés egyes részeit: a testi, az értelmi és az erkölcsi nevelést.“ (1)

De — veti fel a kérdést Fináczy — „szabad-e a nevelés részeitől beszélni?“ Hiszen — mint azt már a nevelés fogalmának elemzésénél láttuk — „nevelésnek csak az a tevékenység nevezhető, mely az egész emberre irányul; mely az egész embert, s nem egyik vagy másik részét nézi.“ (2) Az embert „nem lehet részekre bontani, a test és lélek, érzelem, értelem és akarat elválaszthatatlan.“ (3) Az ilyen elválasztás a nevelés eredményét is veszélyeztetné, hiszen „azt kell kívánnunk, hogy nevelésünk eredménye olyan ember legyen, aki helyesen gondolkodik, finoman érez, erősen akar . . .“; „a nevelés az egészséges, okos és jó embert akarja megvalósítani.“ (4) Nem lehet tehát a nevelés részeit szétválasztani (mint Rousseau tette), a metodológiában mégis szükség van erre, mert egyrészt „bármennyire összefüggnek is a lelki életjelenségek,“ „nevelői tevékenységünk egy-egy időben „túlnyomóan a testre, az értelemre, vagy az akaratra irá-

nyul," másrészt, mert „a különböző funkciókról egyszerre nem beszélhetünk.“ (5) A testi, értelmi és erkölcsi nevelésnek megfelelően tehát felosztja a metodológiát három részre: a testi nevelés, az értelmi nevelés és az erkölcsi nevelés tanára. (I)

A nevelés három része pontosan „megfelel a nevelés céljának.“ (6) Az erkölcsi tökéletesedéshez „szükséges az ép test (már a régieknek is az volt a felfogásuk, hogy „Mens sana in corpore sano“), (7) továbbá a jó belátásához szükséges az **értelem kiművelése**, („Az erkölcsi jónak megismerését és megérzését szolgálja az iskola az **oktatással**“ (8), mivel a tanítandó anyag nemcsak „értékes ismereteket ad,“ hanem „a lelki életet gazdagítja, tökéletesíti, kiműveli“) (9), végül szükséges „az **akarat állhatatossága**“ (10), mely csak erkölcsi nevelés útján lehetséges.

a) Testi nevelés.

Nemcsak az a tény, hogy Herbartnál a testi nevelés hiányzik, hanem talán inkább az, hogy a testi nevelés századokon át hiányzott a nevelés gyakorlatából, szükségessé teszi Fináczy előtt, hogy felvesse a kérdést és bebizonyítsa: „Van-e szükség testi nevelésre?“ (13) Szerinte ugyanis nem elégséges, hogy ma „a pedagógiai köztudatba már átment ennek a követelésnek a szükségessége“ (14), ez csak akkor fogadható el igazságnak, ha a nevelés célkitűzéséből igazolható. Ezért „a testi nevelés szükségességét az egész neveléshez való viszonyában keressük.“ (15)

Valamely pedagógiai eszköz csak annyiban értékes, amennyiben az egész ember kiművelésére, tökéletesítésére szolgál. Sem a test, sem a szellem, sem az akarat nem önértékű. A testi nevelés elősegíti a test normalitását: szabályos szív működést, tiszta vért, egészséges tüdőt, az izomzat ellenállóképességét, a csontrendszer szilárdságát stb. Szükség van minderre, mert ezek hiányával nem tud a gyermek tanulni és akarata is meggyöngyül. A test normális volta tehát a szellemi kiműveléshez szükséges. (16)

Fináczy a testi nevelésnek „két ágát“ különbözteti meg: az ápolást és a gyakorlást.

Az ápolás „feladata megtartani az egészséget“ (17). Az egészség megtartása „pozitív és negatív eljárásokkal“ biztosítható, az előbbieket fenntartják, az utóbbiak óvják az egészséget, bár élesen el nem választhatók egymástól, „a pozitív és negatív eljárások összefolynak.“ Az „ápolás célja, hogy a gyermek életfolyamatai pontosan

(4) A legnagyobb eltérések egyike Fináczy és Herbart pedagógiájában éppen itt van. Herbartnál a nevelés részei Regierung, Unterricht, Zucht. Hiányzik tehát nála egyrészt a testi nevelés, másrészt egészen különös „az erkölcsi nevelésnek sajátos kettészakítása, mely Herbart pedagógiáját jellemzi.“ (11) Fináczy különösen a testi nevelés elhanyagolása miatt mondja, hogy „ilyen rendszer ma már nem állhat fenn, — ebben nem lehet őt követni.“ (12)

és szabályszerűen menjenek végbe.“ (18) Az ápolás körébe tartozik a táplálkozás („egyszerű legyen és tápláló“), a mozgás, pihenés, alvás stb.

Az ápolás — bár Fináczy erről nem ír — nyilvánvalóan nagyobb részében a családi neveléshez tartozik. Legjobban bizonyítják ezt Fináczy neveléstörténeti műveinek azon részei, amelyekben egyes elmélkedőknek idevonatkozó gondolatait ismerteti.

Ma is úgy vélekedünk, hogy bő ruházat, friss levegő, tartalmás, de egyszerű táplálék, gyakori hideg fürdő és úszás, bortól és erős italoktól való tartózkodás, elégséges alvás, inkább kemény, mint puha fekvőhely, kellően váltakozó mozgás és pihenés, azok a leglényegesebb feltételek, melyeknek a gyermeknevelés kell, hogy eleget tegyen. (19)

A természetes életrend pontos követése mellett — mondjuk mi is Locke-kal — a legritkább esetekben lesz szükség orvosra. (20)

Az anya maga táplálja gyermekét. A gyermeket nem szabad kényeztetni, például nagyon melegen öltöztetni; felvőhelye legyen hűvös és kemény; fürdjék hideg vízben. A pólyázás ártalmas és természetellenes.

A ringatás egészen helytelen és elítélendő szokás. A kiabálás (feltéve, hogy testi fájdalom, betegség vagy rosszullet nem okozza) éppenséggel nem árt a gyermeknek. Hagyjuk kiabálni: majd megünja és elhallgat. (21)

Szenitanuk leírásából tudjuk, hogy a dessauai intézet növendékeinek haja — az akkori divat ellenére — rövidre volt nyírva; hogy nyakravalót nem volt szabad viselniök és nyitott gallérral kellett járniok-kelniök; hogy ruházatuk bő és kényelmes volt; hogy hideg vízben fürödtek és kemény ágyon háltak; hogy ételben és italban természetes életrendet követtek; hogy sokat időztek a szabadban, sűrűn rándultak ki erdőre-mezőre... mindezt ma is helyeselhetjük. (22)

Ezekből az idézetekből — melyek számát még szaporítani lehetne — világosan kialakul előttünk Fináczynek az ápolásra vonatkozó felfogása. Azt mondhatnánk, hogy ezt a felfogást bizonyos puritánizmus jellemzi, mindenben ellene van minden kényeztetésnek.

Azonban „nemcsak az egészség biztosítása fontos, hanem az is, hogy a test ereje fokozódjék.“ Ezt van hivatva biztosítani a gyakorlás, amelynek „feladata az egészség, a testi erő fejlesztése.“ A gyakorlás fontosságát kiemeli az, hogy ebben „a testi és akarati nevelés összefonódik.“ A testi nevelés ugyanis a gyakorlásban „bizonyos célokat tűz ki a szervezetnek, ezeket erőnk, akaratunk megfeszítésével érhetjük el.“ Csak „az ellenállásra képes szervezet biztosítéka az akarat erőnek.“ (23)

A gyakorlás eszközeit Fináczy öt csoportba osztja. Ezek: a kézügyesség, a torna, a sport, a játék és végül az érzékek gyakorlása. (24)

Kézügyességet a gyermek valamilyen kézimunka gyakorlásával szerez. Fináczy rendkívül fontosnak tartja, mivel „ez a nevelés-

nek az a tere, ahol a testi, értelmi és erkölcsi nevelés legjobban összefonódik. A kézimunka ugyanis fejleszti „a test erejét és ügyességét, mivel mozgással, izommunkával jár.” Alkalmas arra is, hogy „felváltsa a szellemi munkát s arra megint alkalmassá tegyen.” A gyakorlati élet szempontjából is fontossá lesz azáltal, hogy megadja a kéz általános ügyességét.” Az értelmi nevelés szempontjából azért nevezetes a kézügyesség, mert „tapintás által igazoljuk a szemlélet alapján szerzett tapasztalatokat . . . ha megfogjuk a tárgyat, térbeli ismereteink tudatosabbakká lesznek. (Már Aristoteles mondta: Az ember gondolkodik, mert keze van).” Etikai és szociális hatása, hogy „megbecsülteti a kézimunkát és bizonyos együttérzést is teremt azokkal a társadalmi rétegekkel, melyek tagjai kezük munkájából élnek.” Neveli az akaratot, mert „a feladatok pontos, lelkiismeretes elvégzésére, türelemre és kitartásra indít.” S végül az esztétikai nevelés szempontjából sem becsülhető le, hiszen „az ízlést és a szépérzékét fejleszti” (25). Mindezekből érthető, hogy Fináczy a kézimunka jelentőségét annyira hangsúlyozza, különösen a lányok nevelésében.

A tornagyakorlatokat Fináczy a test erősítése mellett „az akarat nevelésének szempontjából” is fontosnak tartja, mivel „általában minden gyakorlat bizonyos bátorságot kíván s ezzel fejleszti az önbizalmat.” Minden gyakorlattól megkíván azonban bizonyos kellekeket, melyeket így foglal össze: nem szabad az izmokat megfárasztani és túl hosszú ideig tartaniok; olyanok legyenek, hogy a test erejét, hajlékonyságát fokozzák; ne csak izmokat, izomcsoportokat erősítsenek, hanem arányosan az egész testre gyakoroljanak hatást; s végül változatosaknak kel lenniök, hogy örömet keltsenek a gyermekben. (26)

Fináczy mindvégig és mindenben következetes ahhoz az eszményhez, amelyet egész pedagógiája képvisel. A sportok közül csak „a természetes sportokat, melyeket már az ősember is végzett” tartja megfelelőeknek. Ilyenek: járás, séta, úszás, futás, lovaglás, ugrás, evezés, napozás stb. Elitéli az újabb sportokat, azoknak túlzásait, mivel „mesterkéltek”-nek hiszi őket. „A biciklizés nem lehet kedves a pedagógus szemében, legkevésbé a futball.” (27) Minden bizonnyal sokan lehetnek, akik Fináczy felfogásában túlzó konzervativizmust látnak, — itt azonban feltétlenül megértjük Fináczyt, akinek minden szép és nemes iránt annyira érzékeny kedélye visszariad a nevelésben minden olyan mozzanattól, mely esetleg durvaságokra ragadhatja a növendéket s azokat a hatásokat, amelyek az erkölcsi tökéletesedést vannak hivatva előmozdítani, esetleg veszélyeztetheti.

A kézimunkához hasonlóan fontosnak tartja Fináczy a játékot. (1) amelyet „nem lehet semmi pedagógiai kategóriába sorolni és ebben rejlik nagy pedagógiai jelentősége, mert beletartozik a nevelés minden funkciójába.” „Fejleszti a testet . . . felüdíti a szellemet.”

(1) Megemlíthető, hogy Fináczy a játékra vonatkozóan az erőfölösleg elméletét híve. „A gyermekben a szellemi és fizikai energiának nagy mennyisége halmozódik fel. Ennek a fölöslegnek levezetésére szolgál a játék.” (28)

Az utánczó játékoknál foglalkoztatja a képzeletet is" s ezáltal a játék „az egyszerű, primitív művészi alakítás egy nemévé" válik. De erkölcsi hatása legfontosabb, mert „itt tanul a gyermek szolidaritást, bátorságot, türelmet és mert megtanulja, hogyan kell irigység nélkül elfogadni más győzelmét, a magunk győzelménél pedig legyőzni az elbizakodottságot." A legjobb alkalom a játék „a gyermek megfigyelésére" is, mivel játék közben árulja el leginkább érzelmeit, jó- és rossz tulajdonságait, s ilyenkor a megfigyelés észrevétlenül történhetik. (29)

Végül a testi neveléshez sorozandó az érzékek gyakorlása. Erre nemcsak a testi tökéletesség szempontjából van szükség, hanem „a szellemi élet szempontjából is", mert „minden ismeret szemléleten, azaz egy és ugyanazon tárgyra vonatkozó képzetek összességén alapul." Fináczy jól látja, hogy ha a külső világ megnyilatkozásai érzékszerveink útján jutnak tudatunkba, ezeket az érzékszerveket „nem szabad szabadjára engedni," hanem gyakorlással lehetőleg tökéletesíteniük kell őket. (30)

Elég csak egy pillantást vetnünk azokra a gondolatokra, melyek Fináczynak a testi nevelésre vonatkozó álláspontját tükrözik, mindezekből kidomborodik az a szempont, hogy a testi nevelés önmagában nem, csak annyiban értékes, amennyiben a nevelés célját, az erkölcsi tökéletesedést szolgálja.

b) Értelmi nevelés.

(Didaktika)

A didaktika a pedagógiának az az ága, mely a nevelésnek három része: a testi, értelmi és erkölcsi nevelés közül az értelmi neveléssel, az **oktatással** foglalkozik. Helyesebb, ha oktatásról beszélnünk, mert az előbbi terminus (értelmi nevelés) félreértést kelthet. Mint látni fogjuk, az oktatásnak nagyon is sok köze van az erkölcshöz, az erkölcsi képzéshez. Kétféle dologról lesz itt szó: értékekről (célokról) és eszközökről (módszerekről). Meg kell állapítanunk, melyik műveltség a legértékesebb a nevelés szempontjából, az egész ember és az egész emberiség (nemzet) szempontjából. Ez értékebecslés és értékkitélet útján történik. Azután ki kell fejteni, hogy ezt az értékesnek ismert műveltséget miképen sajátíthatja el a gyermek s ennek útján a közösség. Látnivaló, hogy feladatunk körét kitágítjuk. Nemcsak az érdekel bennünket, hogy az egyén legyen művelt a maga érdekében és a maga javára, hanem hogy kultúrközösséget teremtsünk meg az oktatás útján. Ez pedig másként nem történhetik meg, mint az iskola által. Csakis az a nemzet lehet igazán művelt, melynek sok és jó iskolája van. Ez a megfontolás megérteti velünk azt is, hogy az a didaktika, melyről itt szó lesz, különös tekintettel van az iskolára, mint legfontosabb kultúrintézményre.

Igy foglalja össze Fináczy Didaktikája Bevezetésében azokat

az általános szempontokat, melyek a didaktikára vonatkoznak. Kiegészíti ezt azzal, hogy a didaktika elején „egész általánosságban” ugyan, de félre nem érthetően leszögezi didaktikai álláspontját. Mindenekelőtt kimondja, hogy „a nevelés és oktatás elvileg el nem választható egymástól.” majd rámutat arra, hogy „sem egyéni, sem társadalmi oktatásnak külön-külön nincs jogosultsága; az oktatásnak mindkét szempontot egyesítenie kell” és „végül, habár részemről visszautasítok minden oly módszert, mely az oktatást mechanikussá s a tanító személyiségének eleven hatását lehetetlenné teszi, mégis azt vallom, hogy a túlzásoktól mentes, elvi alapokon nyugvó, elméletileg megokolható, a tervszerű haladást biztosító eljárásra, tehát módszerre igenis szükség van, mert nélküle semmi biztosítékunk nincsen, hogy a kitűzött célokat elérhessük és megvalósíthassuk.” (32)

Mindezekből látjuk, hogy Fináczy didaktikája szoros kapcsolatot mutat Herbart didaktikájával. Leginkább találkozik a két pedagógus a nevelés és oktatás elválaszthatatlanságának felfogásában, (I) legtávolabb áll az individuális és szociális oktatás egymásráutartásától illetően, amíg ugyanis Herbart didaktikája túlnyomóan az egyénre van tekintettel, Fináczynál — mint majd látni fogjuk — az egyéni és társadalmi oktatás szerencsésen egészíti ki egymást.

Ahol Fináczy eltér Herbarttól, ott jut közelebb Kármánhoz. Kármán — bár didaktikája nagy részében „igazi herbartistának bizonyult” (34) — „akkor is, mikor az egyén neveléséről ír, tekintetét mindig az összeségre, az egész emberiségre és ennek keretében legfőképpen a nemzetre (II) szegezi.” (35) A nemzet jelentőségének ez a kiemelése Fináczynál is megtalálható s nemcsak abban nyilatkozik, hogy helyesli, sőt kibővíti Kármánnak a középiskolai tantervben lefektetett nemzeti történeti anyagát, amelyen a magyar tanuló saját nemzetének multját kívánja átélelni, hanem az egész tanítandó anyag nemzeti vonatkozásainak kiválasztásában is.

Bár nem volna édektelen e helyen rámutatni azokra a különbségekre is, melyek Fináczy didaktikai felfogása és kora nagy áramlatai között vannak, értekezésem keretei ennek részletes tárgyalására lehetőséget nem adnak. Fináczy előbb ismertetett álláspontja a lényegbeli eltérésekre úgy is rámutat. Nevezetesen eltér a módszer szükségességének a kérdésében a naturalistáktól. (Ellen Key, Pudor, Gurlitt, Bonus, Gaudig) s velük szemben vallja, hogy a módszer nélküli oktatás „semminemű biztosítékot nem nyújt arra, hogy . . . az oktatás célját valóban elérjük.” (36) Eltér továbbá a személyiségpedagógusainak felfogásától is, a módszertől eltekintve abban, hogy ők csak az egyéniség nevelését hangsúlyozzák, hasonlóképpen a szociálpedagógiai hivatástól, akiknél a nevelés egyetlen feladata, hogy az a közösség értelmi és erkölcsi haladását szolgálja. Fináczy a két

(I) V. ö. „Herbartnál az oktatás se nem formális, se nem materiális, hanem nevelő oktatás.” (33) A „nevelő-oktatás” kifejezést Fináczy is előszeretettel használja.

(II) V. ö. Tettamanti Béla: A közösség gondolata Kármán Mór neveléseméletében. Szeged, 1928.

szempontot egyesíti, „nevezetesen a társas közösség kudarjainak olyanoknak kell lenniök, hogy az egyén kiművelésének feladatát is teljesíthessék.“ (37) Eltér a pozitív pedagógiai felfogástól is, mely szerint „nem az etikai eszméknek megfelelő „erkölcsös jellem“, hanem a céljának megfelelő gazdag és tökéletes élet lesz az emberi és nevelő törekvéseknek egyedüli érdemes tárgya.“ (38) Még világosabban mutatkozik ez az eltérés a vallás tanításának kérdésében, melyre vonatkozólag a pozitivisták álláspontja: „az erkölcs függetlenítettik minden pozitív vallástól, melynek e szerint a nevelésben nincs többé szükségszerű helye“ (39) Az a Fináczy, aki — mint majd látni fogjuk — olyan nagy jelentőséget tulajdonít a vallásoktatásnak, a legteljesebb ellentmondásban van ezzel a pedagógiával. S végül áthatolhatatlan szakadék választja el Fináczyt a kísérleti pedagógia hivatától, akik a didaktikát is kísérleti alapra akarják helyezni. „Álláspontom ebben a tárgyban az, hogy amennyire elfogadom a didaktikai kísérlet lehetőségét, olyannyira lehetetlennek tartom a kísérleti didaktikát.“ (40) Az oktatásra vonatkozó kísérletek „hasznos szolgálatot tehetnek az oktatás módszerének“, de az, hogy „mit kell tanítani, nem lehet kísérlet tárgya“, ugyanúgy az, hogy a kiválasztandó „kulturanyagban mi az értékes, azt nem a kísérlet dönti el“, s végül „arra a kérdésre sem adhat feleletet a kísérlet, hogy minő legyen az értelmi nevelésnek (oktatásnak) viszonya az erkölcsi neveléshez (vezetéshez). Pedig ez a legsarkalatosabb problémája a pedagógiának; célprobléma, világnézeti probléma, amely nem függhet kísérletektől és tényektől“. (41)

Mindezekből most már nyilvánvaló, hogy Fináczy didaktikája egyedül Herbarttal áll közeli rokonságban. Ezt legszebben maga Fináczy mondja ki. „Mi tehát a teendők? . . . Sem az, hogy a didaktikai kísérlet ingoványos talajára lépünk, melybe ép az imént süppedt bele tüneményes kudarcral Lay; sem az, hogy megfontolás nélkül szegődünk a különben komolyan dolgozó Meumannhoz, aki saját bevallása szerint ma még nem is törekszik rendszerre; sem az, hogy Ziller elméletének szövevényeitől visszarettenve egészen felhagyjunk minden elmélkedéssel s egy elvtelen didaktikai materializmusnak vessük magunkat karjaiba. Meg kell értenünk Herbart didaktikájának szellemét. Ez a szellem pedig nem más, mint a didaktikai lelkiismeret szelleme.“ (42)

1. Az oktatás fogalma és feladata. Fináczy az oktatás fogalmát vizsgálva mindenekelőtt különbséget tesz oktatás és oktatás között aszerint, amint annak „anyaga és menete tervszerűen meg van állapítva“, vagy „az alkalomhoz fűződik“. (43) Az alkalomszerű és tervszerű oktatás egyenlően fontos, mintegy kiegészíti egymást. Helytelenül vélekednék, aki ezt az alkalomszerű oktatást kevésre, vagy éppen semmire sem becsülné.“ Fináczy felismeri ennek messze kiható jelentőségét, különösen a gyermek iskolábalépése előtti időszakában.

Oktatás például az is. (pedig nem a tanterv nyomát követi), mikor az anya az első imádságra megtanítja gyermekét.

vagy mesét mond neki; vagy mikor az apa a meghitt családi körben elbeszéli a napi eseményeket, vagy séta közben megmutatja és megmagyarázza gyermekének az ipari tevékenység eszközeit és termékeit, vagy egy-egy régi várrom tövében beszél neki rég elmúlt időről és nemzedékekről; oktat önkéntelenül a természet is, mikor a gyermek figyeli a madár dalát, a virágról-virágra szálló színes pillangót, megismeri kirándulás alkalmával a hegyet, völgyet, patakot, erdőt, mezőt, végigjártatja tekintetét a rengő buzakalászonokon, vagy nézi a szántást, vetést, aratást, cséplést. Mindez ezerféle tapasztalattal gazdagítja a gyermek szemléletének anyagát, sokoldalú tárgyi érdeklődést kelt benne s indító erővel hat képzeletére és gondolkodására. (44)

Külön kiemeli Fináczy az alkalomszerű oktatás egyik legfontosabb eredményét, az anyanyelv megtanulását, mely „nemcsak családjával és környezetével, hanem az elmúlt nemzedékek hosszú sorával hozza összeköttetésbe” — s „mely lelki életének megadja az egyéni és nemzeti szint.” (45)

Az alkalomszerű oktatás különösen két szempontból egészíti ki a tervszerű oktatást. Az első hat esztendőben, amikor a gyermek „aránylag többet tanul, mint életének bármely későbbi szakában”, megszerzi azokat az előzményeket, amelyek nélkül „a tervszerű tanítói eljárásokat megindítani” nem lehetne, mivel az oktatásnak nem volna lehetősége a már előbbi tapasztalásból szerzett ismeretekhez kapcsolódnia. Ebből a szempontból tehát — mint Fináczy élesen látja — az alkalomszerű oktatás mintegy megelőzi a tervszerűt, alapot ad ennek, melyre mintegy építhet. De ha az alkalomszerű oktatás az iskolával megszűnnék, „ha a tanuló éppen csak azt tanulná, amire az iskolában oktatják, bizonyára hézagok támadnának műveltsége számos pontján.” (46) Ebből a szempontból mindaz, amit a gyermek alkalomszerűen tanul, áthidalja és betölti a gyermek műveltségének a tervszerű oktatásban fennmaradt hézagait.

A didaktika azonban, bár felismeri és a lehetőséghez képest fel is használja az alkalomszerű oktatás eredményeit, csak a tulajdonképeni tervszerű oktatással foglalkozik. Ilyen tervszerű oktatás pedig, ahol „az oktató munkássága előre megállapított, egyes mozzanataiban átgondolt, részeiben összeillő, egymáshoz kapcsolódó, hézagot nem tűrő terv szerint halad”, (47) esakis az iskolában lehetséges (a speciális magánoktatást nem tekintve). Ezért Fináczy az oktatás fogalmának meghatározó jegyét a **tervszerű, iskolai oktatásban** jelöli meg. A tervszerű oktatást azonban „kétféleképpen értelmezhetjük. Tervszerű oktatói eljárást folytathatunk vagy azért, hogy valakit egy meghatározott tevékenységre készítsünk elő, pl. bizonyos életpályára, mesterségre, szakmára, foglalkozásra, vagy azért, hogy minden különleges cél szemeltartása nélkül általában művelté tegyünk valakit.” (48) Itt jut el Fináczy a szakoktatás és az „általános vagy nevelőoktatás” kérdéséhez. Éles párhuzamot von a kettő között.

Amaz szakembert, emez általában művelt embert képez. Amaz **egy** bizonyos irányban kívánja meg és foglalja le a növekedék érdeklődését, emez ép ellenkezőleg arra törekszik, hogy sok-

oklalu és egyensúlyban levő érdeklődést keltsen és biztosítson növendékeiben. Amannak eszménye a **virtuoso**, emezé a minden igaz, jó és szép iránt egyaránt fogékony, gondolkodni, érezni és akarni tudó ember. Amaz meghatározott ismeretek, vagy készségek tanításával rendszerint megoldottnak tekinti feladatát; emez a maga általános céljaival nem szab határokat a szellemi fejlődésnek és sohasem készül el teljesen a maga munkájával. Amaz csak tanulttá, ügyessé tesz, de nem okvetlenül jobbá is; emez olyan műveltséget ad, melyben ismeretek és erények egyesülnek. (49)

Megállapítja most már Fináczy, hogy „jelen tárgyalásunk vonatkozik a tervszerű és nevelő, (I) oktatásra.” (50) S ebben megadta az oktatás fogalmát is, mely ezek szerint olyan „tervszerű” oktatás, mely „általánosságban művelté teszi a növendéket.” (52)

Mit ért Fináczy **általános műveltség** alatt? „Jelenti értékes ismeretek birtoklását és jelent lelki műveltséget. Csak a kettő együtt teszi az igazán művelt embert.” (53) Mit nevezünk most már „értékes ismeretek”-nek és mit értünk „lelki műveltség” alatt? E két fogalom meghatározásával az oktatás feladatait is megkapjuk.

Fináczy szerint azok az ismeretek értékesek, amelyek „a nagy társas közösségnek, mint egésznek értékesek.” A társasközösség szempontjából pedig azok az ismeretek értékesek, amelyek biztosításáról „ez a közösség történeti élete minden szakában gondoskodott . . . , hogy ezek az ismeretek veszendőbe ne menjenek.” Ezeket nevezzük kulturjavaknak. „A mai műveltségünket alkotó kulturjavak fennmaradása tulajdonképpen már magában véve bizonyítéka értékességöknék; ha nem volnának értékesek, a fejlődés hosszú folyamatában önkénytelenül is kiszorultak volna.” Az oktatás első feladata tehát „igazi kulturális, de egyuttal szociális feladat: az **emberiség kulturjavainak biztosítása.**” (54)

A kulturának ez a megőrzés céljából való átadása, melyet Fináczy oly plasztikusan így fejez ki: „Látunk tehát képzeletben magunk előtt egy hosszú, évezredes folytonosságot, mely sohasem szakad meg, egy hosszú végnélkül való láncolatot, mely mintegy láthatatlan erőktől fűzetik tovább” (55) — mint már előbb is utaltunk rá, Herbartnál is, mint „legmagasabb feladat” szerepel. De amíg Herbartnál az egész emberiség műveltsége mellett a nemzeti teljesen háttérbe szorul, addig Fináczy a nemzeti műveltséget is ugyanolyan fontosnak tartja. „Annak a műveltségnek, melyet oktatás útján átadunk a fiatalabb nemzedéknek, nemcsak egyetemesen emberinek, hanem nemzetinek is kell lennie, mert ha kollektív munkásságot várunk a fiatalabb nemzedéktől, kell, hogy ennek minden tagja megértve egymást együtt érezzen, együtt akarjon s az együtteség erejét fejtsse ki a kulturjavak továbbvitelében.” (56) Ezért mondja Fináczy

(I) Lásd még: „Mi is mondhatjuk Herbarttal, hogy jelenlegi tárgyalásunkban mindig erről a pedagógiai, vagyis nevelő oktatásról leszen szó.” (51) Fináczy a kérdésben is teljesen egyetért Herbarttal.

hiu törekvésnek „ellentéteket keresni az általános emberi és nemzeti közt“, hiszen „a kettő áthatja és kiegészíti egymást.“ (57) „Amikor tehát oktatásról és kulturavak átadásáról szólunk, mindenkor egyetemes, emberi kulturavakat s egyuttal nemzeti kulturavakat értünk.“ (58)

Azonban „az oktatásnak nemcsak az a feladata van, hogy átadás útján a kultúravak álladékanak csonkítatlan épségét biztosítsa, vagyis arról gondoskodjék, hogy ezekből a kulturértékek-ből semmi lényeges veszendőbe ne menjen“, hanem gondoskodnia kell arról is, hogy „a kulturavak idővel gyarapodhassanak is, hogy a műveltség továbbfejlődhessék, színvonala lassanként emelkedhessék, határai kitágulhassanak, álladéka kívánatos módon differenciálódhassék.“ (59) Ebben van az oktatás második feladata: az **emberiség haladásának biztosítása**. Ezt a feladatot az oktatás úgy éri el, hogy az **egyén** képes lesz „nem csak befogadni a közösség szellemi birtokát“, hanem „azt a maga egyéni sajátossága szerint önmagában feldolgozni“ s ezáltal „ennek a közös anyagnak egyéni szint“ is adni. (60) Amig tehát „az első feladat az anyagra, mint közös művelődési kincsre vonatkozik, (anyagi feladat), addig a másik ennek az anyagnak az egyéni lélekre gyakorolt formáló hatását akarja biztosítani (alaki feladat).“ (61) Az első feladatnál a közösség, a másodiknál az egyén jön számba, „hiszen az egyéni impulzusok száma és ereje az, mely egy-egy lökést ad mindig a kultúra folyamatának.“ (62) Tehát „a **közműveltségi** (társas) feladaton kívül az oktatásnak **lélekformáló** (egyéni) feladata is van, mely az anyag hatásait működteti: az értelmet fejleszti, az ízlést képezi, az akaratot (I) erősíti.“ (63)

Az oktatás két feladata nem választható el egymástól és „egyiknek sem szabad kizárólagossá válnia a másik rovására.“ (64) A **didaktikai materializmus** „hibájába esnének akkor, ha az oktatás anyagának megválsztásában és feldolgozásában csak az ismeretanyag quantumának fokozására törekednének.“ A **didaktikai formalizmus** „a másik véglet“. Híveinek szemében a tartalom másodrendű, mert az anyag csak eszköze a lélekformálásnak.“ (65) Nyilvánvaló, hogy mindkét álláspont téves. „Az ember lelki életének legegyszerűbb jelenségeiben is már elválsztatatlanul egyutt találhatók az objektív és szubjektív alkotó elemek, vagyis a materiák és a formák.“ (66)

Fináczy végül az oktatás feladataira vonatkozó felfogását így foglalja össze:

1. Az oktatás materiális feladata: a fiatal nemzedéket belénevelni az emberiség és a nemzet kulturaközösségébe, vagyis biztosítani a közös kulturanyagnak folytonosságát (művelődési feladat).

2. Az oktatás formális feladatán értjük, hogy az egyén képes legyen ezt a közös kutúanyagot ne csak átvenni és meg-

(I) Fináczy erősen hangsúlyozza „ezt a hármasságot“. V. ö. „Az oktatásnak nemcsak az értelemre, hanem a szívre és az akaratra is kell hatnia, szóval a növendék egész lelki életét kell formálnia.“ (64)

örizni, hanem gyarapítani is (lélekművelő feladat).

3. Világos lehetett a mondottakból, hogy a két feladat mindegyikét a lehető legtágasabban magyarázzuk. Az első feladat az egész művelődési anyagra vonatkozik és nemcsak egyes részekre; a második feladat nemcsak az értelemre, hanem az egész lelki életre irányul. Az oktatásnak logikai, esztétikai és etikai irányban kell hatnia.

4. Külön formális és külön materális oktatásról nem lehet beszélni. A kettő szorosan összefügg és áthatja egymást. (67)

2. Az oktatás anyagának kiszemelése. Az oktatásnak olyan anyagra van szüksége, „mely 1. értékes ismereteket ad s 2. a lelki életet gazdagítja, tökéletesíti, kiműveli.“ (68) E két szempontnak kell meghatároznia az oktatás anyagának kiválasztását. A kultúrájuk azonban napjainkban már „mind mélység, mind terjedelem dolgában oly arányokat“ öltöttek, hogy ez a kiválasztást fölötte nehézé teszi. Ezért mindenekelőtt megállapítható, hogy „az összes tudományokat az iskolában nem taníthatjuk“, de még a kiválasztott tudományokból sem, épen „a nevelőoktatás fogalmából kifolyólag tudományos rendszert nem adhatunk“, tehát „sem szakszerű ismeretelemeket, sem nagyon is részleteseket, sem szigorúan tudományosakat nem tűr meg a nevelő oktatás.“ (69)

Az oktatás művelődési feladatának szempontjából azokat a kulturáákat, amelyekből „az emberiség kulturhaladásának sérelme és veszélyeztetése nélkül semminek sem szabad elvesznie“, Fináczy „művelődésünk elemzése útján“ (70) a következőkben állapítja meg: a nyelv, vallás, irodalom, tudomány, gazdaság és művészet. (71)

„Az emberi közösség művelődési munkája számbavehető leendőletet nyilvánvalóan csak akkor nyerhetett, . . ., amikor az emberek már képesek voltak szándékaikat, gondolataikat, érzelmeiket nem pusztán jelekkel, hanem a **nyelvvel** is kifejezésre juttatni . . . A nyelvnek létrejöttében az emberiség mérhetetlen sorozata együttműködött. tudatosan és öntudatlanul, pszichikai és fizikai szükségletek hatása alatt. A nyelv organikusan kifejlődött szellemi produktum, mely az apáról-fiúra való átadás elvét legtipikusabban példázza. Akit a közműveltség anyagába bele akarunk nevelni, azt elsősorban a nyelvre kell magtanítanunk.“ (72) Mindebből érthető, hogy a nyelv „a történeti kultúrmunkásság előfeltétele és eredménye“ s épen ezért „a művelődés legfontosabb eszköze és lehetőségének főfeltétele.“ (73) (I)

(I) Fináczy külön vizsgálat tárgyává teszi a nyelvi és irodalmi tanulmány megválasztásának kérdését is. Mindenekelőtt megállapítja, hogy abban „meg- egyezik minden józan didaktikai megfontolás“, hogy „az idegen nyelvtanulás kezdetének nem szabad egybeesnie az anyanyelv megtanulásával“ és a népiskolában csakis az anyanyelvre kell szorítkozni. (79) Eltérők azonban a nézetek abban, hogy tanítsuk-e a *klasszikus nyelveket*? Fináczy azokat, akik a klasszikus nyelvek tanítását ellenzik, három táborba sorolja. Elsőbe tartoznak a pozitivisták (már Diderot, később Comte, majd H. Spencer és Bain), akik a hasz-

A nyelven kívül „az emberi művelődés egyik legrégebbi terméke a **vallás**“. „A közműveltségnek azért teszi lényeges elemét, mert hosszú történeti élet elmaradhatatlan kísérője és e történeti élet bélyegét magán is viseli.“ (74)

„Ahol nyelv és vallás van, ott csakhamar jelentkezik az **irodalom** is“, amelynél szintén „hosszú kulturális fejlődést látunk, melynek eredménye az egész irodalom, mint jelenlegi közműveltségünk fontos eleme“. „A nemzet szellemi életének eredményei az irodalomban vannak letéve; aki megismeri ezt az irodalmat, úgy amint kezdetől kifejlődött, bírja az egész nemzeti műveltség rövid foglalatát.“ (75)

A kifejlődött **tudományok** eredményeinek „nem szabad veszendőbe menniök az emberi művelődés veszélyeztetésének kockázatát nélkül. Az iskolának feladata . . . a tudományos munkásságnak többé nem problematikus, azaz a kor álláspontjától véglegesnek tekintett eredményeit megőrizni.“ (76)

Az elméleti tudományt „az emberiség a maga céljaira hasznosítja **gazdasági életében** . . . , amikor a természetet birtokba veszi a tudományos elmélet alapján kifejlesztett technikai eljárások folytonos tökéletesítésével.“ A technikai eszközök, gépek, találmányok stb. „ma már szintén beletartoznak művelődésünk anyagába.“ (77)

Végül „kétséget sem szenved, hogy az emberiség művelődési munkássága már a legősibb időktől fogva a szépek a szolgálatában is állott.“ „Merőben hiányosan is teljesítené az oktatás azt a felada-

nossági szempont miatt nem tulajdonítanak értéket a klasszikus nyelvek tanításának. A második csoportba azokat sorolja Fináczy, „kik elismerik a klasszikus kultúra becsét, de azt tartják, hogy a görög és latin irodalomban rejlő értékeket jó fordításokból is megismerheti a tanuló“. (80) A harmadik tábor gondoikodói viszont azt tartják, hogy „ami az antik népek műveltségében igazán értékes, már felszívódott modern műveltségünkbe.“ (81) Fináczy — attól eltekintve, hogy „hasznossági tekintetek egyik oldalról sem lehetnek irányadók abban a kérdésben, hogy tanítsuk-e ezeket a nyelveket vagy sem“; (82) — két érvben próbál feleletet adni arra, hogy „mi teszi mulhatatlanul szükségessé a klasszikus irodalom és nyelvek tanítását.“ Szerinte elsősorban az, hogy „ez a tanulmány biztosítja intézményszerűen műveltségünk folytonosságát és a folytonosság állandó tudatát.“ (83) Ehhez járul a másik érv: „a történeti belátás elmélyítésének szempontja ugyanis a klasszikus tanulmányokban egyesül a nevelő értékek szempontjával, mégpedig oly szerencsésen, mint semmiféle más irodalomban . . . másszóval . . . ezekben az irodalmakban, s főképen a görögben együtt van mindaz . . . aminek lélekformáló, lélekművelő hatást tulajdonít minden igazi nevelő: a megjelenési forma tisztasága, a tartalomnak nemes eszményektől ihletett egyszerű nyugalma, a léleknek a leghevesebb szenvedélyeket feloldó sima felülete, a képzelet csapongásaitól és minden hamis pátosztól ment közepszer, az érzelmek közvetlensége és ereje.“ (84) Végül útal Fináczy arra a speciális helyzetre, amelyben nálunk a latin nyelv évszázadokon át volt, amely „nemcsak a tudósok nyelve volt hazánkban, hanem az egész nemzet“, (85) teljesen „összefonódott nemzeti műveltségünk deákos elemekkel“ (86). „mely nyomot hagyott egész kultúránkban.“ (87)

Az idegen modern nyelvek és irodalmak tanításának a kérdésében Fináczy két szempontja a következő: „1. Melyiknek irodalma tartalmaz több nevelő értéket, s 2. melyiknek irodalma hatott saját nemzeti irodalmunkra nagyobb mértékben?“ (88) Válasza pedig: „... elsősorban a német nyelv és irodalom, másodsorban a francia nyelv és irodalom; harmadsorban angol vagy olasz.“ (89)

tát, hogy a múlt nemzedékek művelődési kincseit csonkítatlanul adja át a mai nemzedéknek, ha az emberiségnek ama nevezetes törekvéseit, melyek a **művészetekre**, vagyis a szépnak birodalmára vonatkoznak, elhagyná . . . S mondanom sem kell, hogy ebből a szellemi örökségből saját nemzetünk művészeti alkotásai sem hiányozhatnak.“ (78)

Miután megvizsgáltuk a kiválasztandó anyagot az oktatás kulturális feladatának szempontjából, következik a másik feladat: „mily anyagot válasszunk a **lélek művelése** érdekében?“ (90) A kiválasztott anyagnak „olyannak kell lennie, mely az értelmet fejleszti, a gondolkodást iskolázza, azaz a legfontosabb elmeműveletekre alkalmat adjon, egyuttal olyannak, mely közvetlenül hozzájárul az erkölcsi érzület megszilárdításához.“ (91) Ez azt jelenti, hogy a kiválasztott anyag „minden részének mindenféle irányban kell hatnia“. „Ha tehát most mégis a három főirány szerint foglalkozunk a lélekművelő hatásokkal és a nekik megfelelő anyagokkal, ezt csakis a túlnyomóság elve alapján (a potiori fit denominatio) tesszük meg.“ (92)

A logikai képzés szempontjából „túlnyomóan a **gondolkodás** fejlesztésére“ alkalmas tárgyak között „**első helyen áll a nyelvtan**.“ (93) Herbarttal szemben (I) Fináczy rámutat a nyelvi tanulmányok logikai hatására. „Minden mondat logikai egésznek alkot; minden szó egy fogalommal kapcsolatos és minden szónak megkülönböztetése más rokonértelmű szótól fogalmi disztinkcióra vezet.“ (95) A logikai képzés szempontjából „jó különösen figyelembe a **matematika** is . . . , mely különösen alkalmas a gondolkodás fejlesztésére. mégpedig négy irányban“: rákényszerít „a gondolkodás legnagyobb szigorúságára“ s „ezzel tudományos lelkiismeretet teremt“, továbbá „a gondolkodás következetességére“, de előmozdítja „az elme mozgékony-ságát is“ s végül fontos, hogy „a gondolkodás önállóságát, a szellemi öntevékenységet is nagymértékben fokozza.“ (96) A grammatikán és matematikán kívül „az összes természettudományok nevelőértéke is ebben az értelemfejlesztő hatásukban határozódik meg.“ (97) Egyaránt alkalmasak még az értelem képzésére a **földrajz, természetrajz, fizika és kémia**. (98)

A logikai képzés mellett igen fontos „a tervszerű, **esztétikai képzés**“ is, mert „ma már minden gondolkodó pedagógus elismeri, hogy nélküle a gyermek lelkiélete lényegesen csorbulna“. (99) Fináczy szerint a művészeti oktatás anyaga „az iskolában nem lehet „külön tantárgy“ (I), hanem „a többi tárgyak körébenhelyezendő el.“ (100) Erre alkalom nyílik „elsősorban az **irodalmi tanítás**“, továbbá a **történelem** és végül a **természetrajz** tanítása körében. (101) Ez utóbbi „ebből a szempontból kevésbé méltatott és kiaknázott

(I) V. ö. „A nyelvi tanulmánynak ezt a logikai hatását. általában a lelkiéletre való hatását tudvalevően Herbart el nem ismerte a maga didaktikájában.“ (94)

(I) Fináczy ebben egyetért Reinnel, akit idéz is: „A nevelőiskolában nem szabad a dolgokról beszélni, hanem maguk a dolgok beszéljenek.“ — Ezért mondja Fináczy, hogy „irodalom- és művészettörténet, mint külön tantárgyak, nem valók a középiskolába.“ (103)

tárgy, mely a szépnak megszerettetésére alkalmas“. (102) Látnivaló in-
nen **Fináczy természetszeretete**; de e tárgyakon túl is mindenütt fel
kell használni az alkalmat az esztétikai oktatásra „a lehető legbőse-
gesebb szemléleti anyag“ bemutatásával. Végül fontos, hogy „a szépre-
való nevelés ne csak a tanuló befogadóképességére számítson . . . ,
hanem igénybe vegye a növendék **aktivitását, produktivitását** is. Ennek
a művészi prdukciónak eszközei az iskolában az összerakás, a mintá-
zás, a rajzolás.“ (104)

Az etikai képzést különösen szolgáló **erkölcsi** hatású tárgyak
sorában „első helyet foglal el a **vallástan**“ (105). Fináczy — mint
már előbb is utaltunk rá — a vallástanítás jelentőségét nagyra érté-
keli. (Herbart ugyanúgy. V. ö. Ped. előad. vázlata 108 és a köv. la-
pok). „Vallásoktatás nélkül gyermeknevelést — s így iskolai okta-
tást is — nem tudok elképzelni, mert helyes intézésétől oly nagy ér-
zelmi hatásokat várhatók s felfogásom szerint másféle oktatással nem is
pótolhatók.“ (106) Ugyanis Fináczy szerint egyrészt a tárgy, „vagyis
az anyag maga az eszményi tökéletességnek, vagyis az Isten eszméjé-
nek mértéke szerint készítet erényes cselekvésre, tehát **erkölcsösít**,“
másrészt pedig a módszer „ezt az erkölcsösítő hatást fokozza eljárá-
sainak olynemű berendezésével, hogy a növendékben vallásos érzel-
mek keletkezzenek s kedélyvilága gazdagodjék.“ (107) (I)

A vallástanon kívül „bő alkalom kínálkozik erkölcsi hatásokra
minden irányban“ az **irodalmi oktatás** terén. (108) „Elsősorban nem-
zeti irodalom alkalmas erre, mert benne nyilatkozik meg, benne
tükröződik leghívebben a magyar lélek,“ de erkölcsösítő hatásuk van
a klasszikus irodalmaknak is, „melyek egyszerű, tipkus alakokban,
jellemekben különösen tükröztetik az örök emberit.“ (109)

„Nevelő érték szempontjából az erkölcsi képzésnek (de nem-
csak ennek) egyik legfontosabb tényezője a **történelem**.“ (110) Finá-
czy, érthetően, különösen tudta értékelni a történelem nagy nevelő
hatását. Szerinte a tanulónak történelemből főleg „hármat kell meg-
ismernie:“ mindenekelőtt azt, hogy nemcsak a természetnek, „hanem
az erkölcsi történésnek“ is vannak „állandó törvényei“ (okok és esz-
mék megállapítása), továbbá az állapotok részletes rajzát (állapotok
ismertetése) és végül úgy az eseményeket, mint az állapotokat fejlő-
désükben is meg kell ismernie (a fejlődés kimutatása). (111) A his-
tóriai oktatás értelemfejlesztő hatása abban van, hogy „a történeti
események okainak és uralkodó eszméinek, úgyszintén a fejlődésnek
megismerése fejleszti az értelmet,“ de emellett „**az érzelmekre és aka-
ratra is kell hatnia**; nemcsak erkölcsi belátást kell eredményeznie,
hanem erkölcsi érzületet is.“ Végül kiemeli Fináczy, hogy „a történet.
kapcsolatban az irodalommal, tanítja meg az ifjút arra, hogy saját
egyénsége miként függ össze nemzetével, és viszont nemzetének élete
folyása az egész emberiség életével.“ (112)

Miután „az oktatás anyagát közművelődési és lélekművelő
szempontból értékeltük és kiválasztottuk,“ következik a kiválasztott

(I) V. ö.: Fináczy: Négy hónap a magyar közoktatás történetében. 83—84. l.

anyag felosztása. Herbart két csoportra osztja az anyagot: az érintkezés (Umgang) és a tapasztalat (Erfahrung) körére, mely elnevezés „nem annyira a két kör anyagát jelöli meg, mint inkább ezen anyag megismerése, szellemi megszerzése módját.” (113) Fináczy ezzel szemben a tartalmi szempontot kiemelő közkeletű elnevezést tartja meg, s eszerint **humaniorákra és reáliákra** osztja az anyagot, a két nagy művelődési kör közé áthidaló tárgyként téve a földrajzot, mely épp úgy tekinthető természettudománynak, mint humanisztikus tudománynak. (I) A felosztás tehát ez:

Humaniorák:

Vallás,
Irodalom.
Művészet,
Történet,

Reáliák:

Természetrajz,
Kémia,
Földrajz
Fizika,
Matematika

Filozófiai propedeutika (II)

3.) **Az oktatás anyagának elrendezése és összekapcsolása.** „A helyesen kiszemelt anyagot szerveznünk kell, mert csak szervezve, rendezve, tagolva hozhat létre oly eredményeket, melyet el akarunk érni.” (116) Ennek a szervezésnek lesz eredménye a **tanterv**. Fináczy az anyag szervezésénél két szempontból indul ki. „Először vizsgáljuk, hogy az anyag részeinek mikép kell **egymás után** következniök (successiv kapcsolat). Másodszor: micsoda anyagokat, anyagrészeket kell az oktatás egyes szakaszain (az egyes osztályokon belül) **egyidejű** kapcsolatba hozni? (simultan kapcsolat)”. (117)

A.) **Successio.** „Tantervi succession értjük az oktatás kiszemelt anyagának, tehát a tantárgyaknak és részeiknek bizonyos elvek szerint megállapított sorrendjét.” (118) Melyek ezek az elvek?

Két ily elvet ismerünk, melyek általános érvényűek, azaz kivétel nélkül mindennemű anyagra és minden iskolára vonatkoztatandók. Az első a hézagtalanság, a második a fokozatosság elve. Van még egy harmadik is, melynek érvénye azonban — mint látni fogjuk — a művelődési anyagnak csak egy részére irányulhat. Ez az u. n. történeti elv. (119)

(I) Már Herbartnál is így szerepel. V. ö. „Mindenkire nézve a földrajznak kell a többi tudományágakat összekötnie s a kapcsolatot közöttük fenntartania. Nála nélkül ingatag alapon áll minden.” Herbart: Ped. Előad. vázl. 123. l.

(II) A filozófiai propedeutika „nem sorozható sehová sem” és tanításának „más célja nem lehet, mint hogy az összes tantárgyak anyagából és menetéből merítendő okulást általánosítani és összefüggésüket megvilágosítani igyekeznek.” (114)

Megemlítendő, hogy Fináczy a Willmann-féle felosztást (fundamentale Elemente der Bildung akzessorische Elemente der B. Fertigkeiten) — elvszerűtlennek és tisztán külsőségeken alapulónak tartja. (115)

A **hézagtalanság** elve a tanterv elmélete szempontjából azt a követelményt jelenti, hogy „az anyag egymásutánjában hézag ne jelentkezék.” E követelés oka „egyrészt, az ismeretszerzés pszichológiai lefolyásának módjában, másrészt magának az anyagnak belső természetében rejlik.” Az ismeretszerzés „új képzeteknek elsajátítását jelenti,” ez azonban csak úgy történhetik meg, ha „van a tanuló eddigi képzetanyagában valami, amihez az új ismeret hozzáfűződik.” De az anyag maga is olyan, hogy „nem engedi meg bizonyos anyagrészeknek anticipálását.” Az anyag „természete kívánja, hogy valami megelőzze.” A tantárgyak anyagrészeinek tehát „egymáson kell felépülniök . . . az anyag konstruktív elemeiben sehol sem szabad szünetnek beállania.” (120)

A **fokozatosság** elve azt követeli, hogy a tanításban „egyszerűből, könnyűből ismertből, kell kiindulnunk, s csak azután rátérnünk az összetettre, a nehezebbre, az ismeretlenre.” Ennek oka szintén pszichológiai. „A fokozatosság elvének alkalmazását feltétlenül szükségossé teszi a **gyermeki lélek fokozatos fejlődése.**” Az anyagot tehát úgy kell csoportosítani, hogy az anyag minden fokon megfelelően a gyermeki lélek fejlődésének. Így pl. a tanítás első éveiben „az ismereteknek legegyszerűbb elemeit fogjuk tanítani. . . , ilyen az anyanyelv, melyet már ismer; ilyen az irodalom és történet köréből a mese és monda, a népies elbeszélés, az egyszerű népdal; a bibliai történetek” . . . (121) stb.

A **történeti elv**, mely azon a pszichológiai törvényen épül fel (de nem azonos vele), hogy az egyes ember lelki fejlődése rövidítettett megismétlése az egész emberiség szellemi fejlődésének, azt a problémát veti fel, hogy „helyes-e és lehetséges-e a tantervi successio megállapításában azt az utat megtételni a növendékkel, mely úton haladt az emberiség összes kultúrjainak megszerzésében.” Mint annyi más, ez a gondolat is először Herbartnál jelentkezik tudatosan. (I) Herbart azonban csak egyes részletekben alkalmazta, legfőképpen abban, hogy a görög nyelvi oktatást a latin elé akarta helyezni. Tanítványai, nevezetesen Ziller, azonban konkrét tantervben is megkísérelték a történeti elv alkalmazását. Ziller ismeretes pszichológiai és az ezeknek megfelelő kultúrtörténeti fokozatait is annyi más pedagógussal együtt Fináczy sem tartja helyeseknek leginkább azért, mert a történeti elv alkalmazása az egész művelődési anyagra vonatkozik (egyéb kifogásoktól eltekintve). A történeti elvnek megvalósítása azonban Fináczy szerint „nem ugyan a művelődési anyag egészében, de az irodalmi oktatásban mindenesetre kell, hogy érvényesüljön. Elsősorban a magyar irodalom jön számba, de érvényesíthető az elv a klasszikus irodalmakban is. A magyar irodalmi oktatásban Kármán Mór alkalmazta a történeti elvet „legelőször és legkövetkezetesebben.” Kármán mesterével, Zillerrel szemben „a magyar nemzeti lélek fejlődésében találta meg a legfontosabb didaktikai eszközt,

(1) V. ö. „Az ifjú szellemi gyarapodásának és fejlődésének lépést kell tartania az emberiség szellemi gyarapodásának és fejlődésének történeti egymásutánjával. Az ifjú még egyszer élje át rövid kivonatban az emberiség életét.” (122)

mellyel a nevelő iskola rendelkezik, — természetesen hazai szempontból. A történeti elvnek az irodalmi (szövegszerkesztésben) „tovább menni fontos tárgyi okokból nem lehet”. „Nemcsak erőszakot nem akarunk elkövetni a tanterv természetel organizmusán.” (123)

B) **Simultaneitás.** „Nemcsak az anyag egymásutániában való kódó elvszerűséget kell felkeresnünk, hanem azt is kutatnunk kell, hogy az anyag egymás mellé rendelésében mit követel az elméleti megfontolás.” Az egymásmellettiesség kérdésében is ugyanúgy, mint az egymásutániságnál, a „lelkiéletből kell kiindulni”. A lelkiéletnek „alaptörvénye a tudat egysége és jelenségeinek összefüggése”. A lélek „ezen mivoltából következik, hogy ha igazán termékeny és maradandó ismeretekben akarjuk növendékünket részesíteni, oktatásunkat is akként kell berendeznünk, hogy egyes részei egymással kapcsolatba léphessenek.” Az oktatás anyagának összekapcsolása „az u. n. tantervi koncentráció.” (124)

„Szoros értelemben **tantervi koncentráció** az az eljárás, hogy az oktatás anyaga egyes osztályokban valamely központ köré helyeztetik és ezzel a központi anyaggal a szimultaneitás viszonylatába hozzátik.” (125)

A successióról és simultaneitásról mondtak immár világossá tehetik, hogy a tanterv nem pusztá konglomerátum, hanem szerves alkotás; nem durván összehányt részek foglalatlja, nem kyklopsi építmény, melynek darabjai ragaszték nélkül halmozódnak egymásra, hanem részeiben összeillő, egymásba fogózó, jól összeforrt művészeti alkotás, melynek összessége neusejteti már az alkotórészeket, de amely a maga erejét, ellenállóképességét, harmóniáját épen ezen részek szoros kapcsolatából meríti. A jó tanterv olyan, mint a filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezetögondolat rejlik s ez a gondolat vonul végig az alkotórészekben, mindegyikre ráütve bélyegét, mindegyiket tartozónak éreztetve. (126)

4. **Az oktatás anyagának feldolgozása.** A kiszemelés és az elrendezés kérdése „csak előkészítette a harmadikat: **hogyan** kell tanítanunk, miképen kell elvszerűen kiszemelt és elrendezett anyaggal elbánunk, micsoda alakot kell neki adnunk, miképen kell formálisanunk?” Ez a módszer kérdése. Fináczy szerint „**módszer** (methodus) didaktikai értelemben jelenti az oktató eljárás elvszerűségét, azaz tervszerűségét egy meghatározott művelődési cél megvalósítása érdekében.” (127)

Mielőtt az oktató eljárás elvi alapjainak vizsgálatába kezdene, az oktatás külső formáját veszi vizsgálat alá. Sorra veszi ebben a tekintetben azokat az eljárásokat, amelyeket tanítási alaknak neveznek. „Ezek az oktatási alakok, mint elnevezésök mutatja (Lehrformen), jelentik az oktatás külső menetét s ebből a szempontból technikai eszközök; másfelől azonban, ha sikerül velők növendékeink szellemi tevékenységét mozgásba hozni, belevágnak a módszerbe s ennek hatásos segítőivé válhatnak.” (128) Fináczy szerint „legtávolabb áll a módszertől — a **közlő** vagy **előadó (akroamatikus)** alak”, hasonlóan ennek egyik alfaja, a **magyarázó tanalak**, továbbá „a növendéknek

pusztán utánzó ösztönére számító „megmutató (deiktikus) tanalak.” Legközelebb áll az igazi módszerhez a **kérdve-kifejtő (erotematikus vagy dialogikus)** tanalak, mely mintegy kényszeríti a tanulót arra, hogy „saját szellemi munkájával is hozzájáruljon az ismeret megszerzéséhez.” Ennek a tanítási alaknak egyik alfaja az u. n. **kitaláltató (heurisztikus vagy sokratesi)** tanalak, mely azonban nagyon ritkán alkalmazható az iskolai oktatásban. Fináczy a kérdve-kifejtő tanalakot tartja elsősorban jónak — bár „egyiket sem tekinthetjük kizárólagosnak, egyik sem zárja ki a másikat”, — mivel „ez felel meg leginkább a gyermek beszélgető hajlandóságának s ez készletti leginkább gondolkodásra.” (129)

Az oktatás módszerére térve Fináczy rámutat arra, hogy „az oktatásnak lelki folyamatokat kell megindítania s ezen lelki folyamatok segítségével érheti el csak célját. Épen ez a körülmény adja magyarázatát általános módszer lehetőségének és szükségességének.” (130) Az oktatásnak ugyanis „a lelki folyamatok megindításáról és helyes lefolytatásáról kell gondoskodnia. Erre való a módszer, vagyis tervszerű eljárás avégből, hogy ama bizonyos lelki folyamatok csakugyan meginduljanak, mégpedig a kellő időpontban s hogy normális lefolyásuk az oktatás sikere érdekében biztosítható.” (131)

Három lelki folyamat különböztethető meg, „melyek nélkül tanítás és tanulás, vonatkozzék bármely tananyagra, semmiképen el nem képzelhető.” (132) Ezek: a figyelés, a megértés és a megtartás képessége.

Bármit tanuljon is a gyermek, „legelső feltétel a **figyelés**.” A figyelem (az oktatás szempontjából) Fináczy szerint „a gyermek tudatában már meglevő képzeteknek diszponáltsága új képzetek befogadására, vagyis valamely aránylag új szellemi szerzeményre való hajlandóság.” Fináczy is, miként már Herbart, kétféle figyelmet különböztet meg: „az önkénytelen és a szándékolt figyelmet.” Az önkénytelen figyelem „valamely kívülünk levő ingertől, benyomástól, ennek intenzitásától és lefolyása módjától függ.” Az oktatásra vonatkoztatva tehát az önkénytelen figyelem a tananyagból, illetőleg a tananyaggal való elbánás módjából, a methodusból fakad. „A szándékolt figyelem „keletkezik egyrészt a külső kényszerítés nyomán (pl. a tanár intelmére, parancsszavára), másrészt a tanuló saját akarati erejéből.” Az oktatásban „mindkét nemű figyelemre szükségünk van.” A szándékolt figyelem „nem hiányozhatik, ha szellemi kitartást kívánunk s ha az oktatástól az akaratra is nevelő hatást várunk: az önkénytelen figyelem kizárásával megfosztanók magunkat a siker egyik legnagyobb biztosítékától s a tanulás könnyítésének legalkalmasabb módjától.” Általánosságban azt mondhatjuk, hogy „az oktatás alsóbb fokán inkább az önkénytelen figyelemre számíthatunk; a felsőbb osztályokban az önkénytelen és a szándékolt figyelemre egyaránt.” (133)

A második lelki folyamat, melynek „alakulására az oktatásnak tervszerű, azaz methodikus eljárással hatnia kell, a **megértés**.” Mi a megértés? „Az amit általában **appercepciónak** neveznek.” Az appercepció Fináczy szerint „egy bizonyos új képzetnek teljes tudatosságát jelenti; az appercepció pedig jelenti azt a lelki folyamatot, mely az új képzetnek ezt a teljes tudatosságát, világosságát eredményezi.” Az ap-

percipiáló folyamatnak „ez az eredménye attól a képzetanyagtól függ, mely a lélekben már benne van, amelynek az új képzet elé kell járulnia (ad+percipere)“. Az appercipiálásnak Fináczy most már „egysőbb és egy felsőbb fokát különbözteti meg s ezt a megkülönböztetést „roppant fontosnak“ tartja „az iskola szempontjából.“ „A megértés alsóbb, egyszerűbb foka az, amikor az újat asszociatív úton értem meg; az új képzet felidéz egy hozzá hasonló vagy vele vonatkozásban levő régi képzetet s ez a processzus már megérteti az újat; a gyermeknek az újról u. n. képzetfogalma lesz.“ Az oktatás „végső célja azonban nem az, hogy a növendék képzetfogalmakra, hanem hogy logikai fogalmakra tegyen szert.“ A logikai fogalom „ítélésen alapszik“, itt már „nem elég az asszociáció; szükség van absztrakcióra is; szükség van szándékolt, megfontolt összehasonlításra s ezzel kapcsolatosan a közös jegyek kiemelésére s megállapítására.“ Tehát itt már az „akaratnak is szerepe van.“ (134)

A harmadik folyamat, amelyet „az oktatásnak meg kell indítania, a **megtartás** folyamata.“ Az, amit emlékezetnek neveznek, „nem más, mint az összes felidézhető képzeink foglalatlja. A megtartás tehát annyit jelent, hogy a szerzett ismeret reprodukálható legyen. mégpedig lehető gyorsan, hiven és sokoldalúan.“ Ezt egyedül „a teljes és tökéletes megértés“ biztosíthatja. A képzetek felidézhetősége „legsúlyosabb összefüggésben van az appercepcióval. Ha a megelőző pszichikai folyamat, a megértés folyamata helyesen ment végbe, vagyis, ha az új ismeret lehető sokféle és sűrű kapcsolatba lépett más rokon és régi képzetekkel, akkor a felidézhetőség (vagyis a megtartás képessége is) biztosabb lesz.“ (135)

E három folyamat szoros kapcsolatban van egymással és „csakis a megjelölt sorrendben követheti egymást“, hiszen „nem lehet valamit megérteni, ha nem figyeltük meg; s nem lehet valamit jól megtartani, ha meg nem értettük.“ (136)

A három lelki folyamat azonban önmagában még nem biztosíthatja az oktatás végső sikerét. „Az oktatás csak akkor sikeres, ha mindenekelőtt sikerül az érdeklődést (I) felkeltenie a tanulóban. Mert ha a tanuló érdeklődik, akkor figyel is, appercipiál is, emlékezik is gyorsan, simán, lendületesen; viszont ahol az érdeklődés a limine nincs meg, ott nehezen és vontatottan megy végbe a tanulás.“ Ezért Fináczy szerint „minden ismeretszerzésnek érdeklődésből kell kiindulnia, s minden érdeklődésnek mint eredménynek a benne rejlő érzelmi telítettség erejénél fogva újabb és újabb ismeretszerzéshez kel-

(I) Fináczy az érdeklődés jelentőségének hangsúlyozásában szintén Herbart nyomdokain halad. Amíg azonban Herbart inkább célnak, mint eszköznek látja az érdeklődést, (v. ö. „Az oktatásnak legvégső célja már az erény fogalmában benne van ugyan, azonban a *sokoldalú érdeklődés* kifejezéssel lehetne megjelölni azt a közelebbi célt, melyet az oktatás elé külön ki kell tűzni, hogy elérhessük a végcélt.“ Herbart: Ped: előad. vázl. 43. l.), addig Fináczy szerint az „érdeklődésben nemcsak eredményt, hanem feltételt és eszközt is kell látnunk“. (137) Eltérés mutatkozik közöttük abban is, hogy Herbartnál téves lélektani alapon az érdeklődés „magyarázata főképen intellektualisztikus“, míg Fináczy az általános pszichológiai felfogással megegyezően kimondja, hogy „az érdeklődésben tulajdonképpen érzelmi elemeket kell keresnünk.“ (138)

vezetnie. Ebben az esetben tehát a menet ez lesz: **érdeklődés** — figyelés — megértés — megtartás — **érdeklődés** — figyelés — megértés — megtartás — **érdeklődés.**“ (139) Az **érdeklődés** tehát Fináczy-nál mintegy átszövi a tanítás menetét, abból indul ki s oda tér vissza. Érzelmi hatásával jelent döntő befolyást az oktatás sikerére. „Képzetek kapcsolgatása és sorakoztatása még nem oktatás. Kell, hogy az anyag és a vele való bánásmód az oktatásnak mintlen egyes fázisában érzelmi hatásokat is tegyen. Ezekből az érzelmi hatásokból merítik a képzetek erejüket.“ (140) De még ennél is továbbmegy, amikor rámutat arra, hogy „nemcsak az oktatásnak, hanem a szoros értelemben vett nevelésnek a sikere is az **érdeklődés**en fordul meg, hiszen „a nem érdekel bennünket, annak akarati elhatározásunkra sincs hatása. Az **érdeklődés** Fináczy értelmezésében tehát „nem más, mint a dolog vagy a vele való foglalkozás iránt érzett szeretet.“ (141)

Az oktatás menetének ezek után alkalmazkodnia kell a gyermek ismeretszerző processzusához. A léleknek „vannak állandó törvényei, melyek minden emberben egyenlő alakban mutatkoznak“, az oktatás tehát módszerét ezekhez az állandó törvényekhez alkalmazza. A módszer tehát „biztosítéka akar lenni annak, hogy az ismeretszerzés, a tanulás valóban megfeleljen a lelki történések törvényszerű menetének.“ (142) Most már az a kérdés, „hogyan és miképen kell igazodnia az oktatás menetének (azaz a módszernek) ahhoz a pszichológiai menethez, melyet az oktatás alapjaként megismertünk, és pedig „bármilyen anyaggal szemben.“ (143)

A figyelemkeltés célja, hogy „a növendék világos és pontos szemléletekre tehessen szert. Az oktatás menetének első fázisa tehát, vagy fokozata a **szemlélet foka.**“ A gyermeknek „mindenekelőtt jól, alaposan, részletesen kell megismernie és megfigyelnie az egyest, a tényt, a konkrétumot, az érzékelhetőt, a tapasztalatit.“ Minden „didaktikai egység első fázisa elvileg a szemlélet foka a tanulóra nézve, a szemléltetés foka pedig a tanárra nézve“. (144) A szemléltetés történhet magukkal a tárgyakkal (olvasmányok, állatok, növények stb.), továbbá a tárgyaknak az oktatás céljaira preparált alakban való bemutatásával (állattani és növénytani gyűjtemények, csontvázak stb.) és végül reprodukciókkal (képek, szobrok, modellek, földgömb stb.).“ (145)

A második lelki folyamat, melyet az oktatásnak meg kell indítania: „a megértés, jelen esetben az asszociatív megértés.“ A szemlélet fokán „megismert egyest, konkrétumot az oktatásnak társítania kell más hasonlóval, amit a növendék már ismer: ennek a társításnak eredménye az egyszerű képzetfogalom.“ Az első fokozat analógiájára „ezt a második fokozatot a **képzetfogalom fokozatának** fogjuk nevezni“, arról az eredményről, „mely az illető didaktikai eljárás folytán keletkezik a tanulóban“, viszont ha „a megfelelő metódikus eljárást akarjuk megjelölni, akkor leghelyesebben a **társítás fokozatáról** fogunk beszélni.“ Ezen a fokon „még nincs szó tudatos összehasonlításról és elvonásról . . . a pszichikai mechanizmust kell működtetnie a tanárnak, hogy a réginek segítségével teremtsen meg az újat.“ Itt tehát „az anyag egymásra vonatkoztatása“, „az anyag lehető asszociálása“ történik. Mindegyik tárgyban rengeteg az asszociatív elem.

A vallástan például a bibliai tanulmányok során összefügg az egyetemes történettel, földrajzzal (Földközi tenger) természetrajzzal, irodalommal, (az elbeszélő stílus klasszikus típusa) stb., hasonlóan az irodalmi és történeti tanításban számos kapcsolat létesíthető. A földrajz „összefügg tulajdonképpen minden művelődési anyaggal, még a matematikával is.“ De kapcsolatbáhozható más tárgyakkal a fizika, matematika, sőt a rajz is. (146)

A harmadik „pszichikus folyamat“ a megtartás folyamata, melynek „eredménye az emlékkép, az emlékezeti birtok. A szemléletből képzet alakult ki s ez a képzet a tudatban gyökeret vert, állandósult, megszilárdult. Az oktatásnak ez a harmadik fokozata tehát a tanuló szempontjából az **emlékezet**, a tanár szempontjából az **emlékezetbe vésés, megszilárdítás fokozata**. Nevezhetjük **alkalmazás** fokának is.“ Az emlékezetbe vésésre szükség van, hogy „a tudatos képzeteknek bizonyos állandéka mindenkor rendelkezésünkre álljon“. A nyert képzetanyag megszilárdításának „legprimitívebb módja a szóról-szóra való gépies betanulás, mely nem kapcsolódik semmi értelemez.“ Az emlékezetbe vésés „második neme: bizonyos értelmes és átértett képzetsoroknak gyakori megismétlése, melynél fogva azután a sorok tagjai a pszichikai mechanizmus erejénél fogva egymásután reprodukálódnak.“ E két módot csak „a legritkább és legszükségesebb esetekre kell szorítani.“ Már „magasabb fok a emlékezésnek, mikor a megtanulandó elemeket valamely külső jel vagy szempont szerint csoportosítva tanultatjuk meg.“ (pl. rim vagy ritmus). Mindezek a módok „többé-kevésbé gépiesek vagy mesterkéltek. Sokkal nagyobb jelentősége van a gondolkodtató (logikus vagy judiciózus) emlékezetbevézésnek, mely nem külső jelek vagy szók fonálán halad, hanem a gondolatok láncolatához tapad.“ A logikus emlékezet erősebb, terjedtebb és több okkalú, mint a mechanikus emlékezet. mivel „a logikai kapcsolatok erejében gyökerezik.“ Az oktatás „ökonómiaja szempontjából azonban legbecsesebb az a megszilárdítás, mely önkénytelenül megy végbe annak folytán, hogy a szemlélet és képzet, vagy mondjuk: a szemléltetés és társítás fokozatán (az elemzés és megértés alkalmával) bizonyos anyagok nagyon beható és alapos feldolgozás tárgyai voltak. Az ilyen emlékezeti birtok immanens emlékezés útján jön létre“. A megértett ismeret végül „új esetekre való alkalmazással is megszilárdul, emlékezetbe vésődik.“ (Ezért lehet ezt a fokot alkalmazás fokának is nevezni.) A megszilárdításnak ez a módja annyiban értékesebb minden másnál, mert vele és általa mindig valami újat is tanul a gyermek. Gondolkodtató **ismétlés** ez, „mely egyidejűleg megszilárdítja és előreviszi, meggyökereszteti és gyarapítja az ismeretet.“ Az ilyen ismétlésben, mely a megértett ismeretet mindenféle oldalról megvilágítja, alkotórészeit felelseréli. változtatja, „nyilvánul meg a tanító művészete.“ (147)

Az asszociatív megértés körében tehát Fináczy szerint a következő az oktatás menete: (148)

I. Az oktatás menete: szemléltetés — társítás — megszilárdítás.

II. A lélektani menet: figyelés — megértés — megtartás.

III. A lélektani eredmény: szemlélet — képzetfogalom — emlékezeti birtok.

Az oktatás azonban csak „az iskola alsóbb tagozataiban“ éri be az asszociatív megértéssel, a legtöbbször viszont a „növendék ismeretét tudatosabbá, rendszeresebbé, általánosabbá kell tennünk; nem szabad megelégednünk képzetfogalmakkal, hanem arra törekszünk, hogy a tanulóknak logikai fogalmai legyenek, hogy a szó szoros értelmében megtanuljon **gondolkodni**.” A módszernek itt tehát egyes részeiben másnak kell lennie. A lélektani folyamatok itt is ugyanazok: az oktatás első és harmadik fokozata szintén megmarad, mert „itt sem tehetünk mást, mint hogy a szemléltetésen kezdjük és a megszilárdításon végezzük eljárásunkat.” A középső fokon azonban, mivel nem a képzetfogalom az, aminek elérésére törekszünk, hanem a logikai fogalom, „nem a társítás lesz a célhoz vezető út”, hanem „az összehasonlítás és elvonás.” Eszerint tehát „az effajta oktatás menetének három fokozata volna: a **szemléltetés foka**, az **összehasonlítás foka**, a **megszilárdítás foka**; figyelem, megértés, megtartás; szemlélet, fogalom, emlékezeti birtok.” (149) Az oktatás azonban a legtöbb esetben többet követel, mint a fogalomalkotást. Megköveteli, hogy „az új fogalmi ismeret szabályba foglaltassék, vagy más fogalmi igazságoknak már megismert rendszerébe beleillesztessék.” Ebben az esetben tehát „az összehasonlítás és megszilárdítás foka közé a **rendszerezés foka** ékelődik s lesz teljes kifejlésében négy fokozata az oktatás menetének: **szemléltetés, összehasonlítás, rendszerezés, megszilárdítás**.” (150)

Miután Fináczynek a formális fokozatokra vonatkozó elméletét végigkísértük, próbáljunk meg röviden rámutatni arra a viszonyra, amelyben ez az elmélet a formális fokozatok többi elméletével szemben van. Mindenekelőtt, mint Fináczy elméletének legjellemzőbb vonását kell kiemelnünk, hogy az akár Ziller (analízis, szintézis, asszociáció, szisztéma, funkció), akár Dörpfeld (Einleitung, Anschauung, Vergleichung; és később Zusammenfassung, Anweidung), akár Rein (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung), akár Willmann vagy Sallwürk fokozatait tekintjük, egyrészt egyikhez sem kapcsolódik annyira, mint Herbartéhoz, (Klarheit, Assoziation, Systeme, Methode), másrészt — ami már az előbbiből is következik — azok egyike sem mutat olyan szoros rokonságot Herbart felfogásával, mint Fináczy formális fokozatai. Mintegy azt mondhatnánk, hogy Fináczy a Herbart gondolatait többé-kevésbé jól-rosszul értelmező herbartisták helyett magához Herbarthoz ment vissza. Fináczy formális fokozatainak alapjai Herbart fokozataiban (ő még nem nevezte formális fokozatoknak) valóban megtalálhatók s erre maga Fináczy is gyakran utal. (V. ö. Didaktika 141, 143, 148 l.) Fináczy rámutatott arra, hogy a formális fokok kidolgozói Herbartot is félreértették, hogy „Herbartnak az oktatás fokozataira vonatkozó tana igen tág és változatos értelmezést enged meg s mindenesetre egészen más értelmezést, mint Zillernél és követőinél.” (151) Fináczy legnagyobb érdeme a formális fokozatok terén az, hogy megpróbálta Herbart felfogásának igazi értelmezését s ennek alapján, a modern lélektan eredményeinek figyelembevételével alkotta meg az oktatás fokozatait. Rá kell mutatnunk éppen ezért arra, hogy Fináczy fokozatai

nemesak Herbarthoz állanak közelebb, hanem a formális fokozatok történetében azok egyik legsikerültebb formájának mondhatók.

A formális fokozatokat különösen „az hozta rossz hírbe, hogy Ziller követői valóban pedánsul ragaszkodtak hozzájuk mindenütt. nem tudtak oly tananyagot elképzelni, mely fokozatok **szabad** alkalmazását megtűrné.” (152) Fináczy is, főleg ebből a szempontból, néhány megjegyzést fűz a fokozatok alkalmazásának kérdéséhez, amelyek egyben utalnak azokra az eltérésekre is, amelyekről fentebb szoltunk. Mindenekelőtt kimondja, hogy „nem úgy értelmezendők, hogy mind a négy fokozat egybeesik **egy** leckeórával.” Továbbá: „nem mindenütt van helye mind a négy fokozatnak; csak ott, ahol valóban fogalmi igazságra, általános igazságra akarjuk megtanítani növendékeinket.” „A formális fokozatoknak nem mindegyikét fogjuk mindenkor egyenlően kiemelni és nem mindegyikre fogunk egyenlő hosszú időt szánni.” S végül „miként egész tárgyalásunkból kitéjük, a fokozatoknak két sorát állapítottuk meg. Egyik inkább az oktatás alsó tagozataiban fog érvényesülni, ahol nem rendszeres ismereteket tanítunk és csak a pszichológiai vagy képzetfogalmak körében mozog a tanító; a másik sor az oktatás felső szakaszaiban, ahol már a rendszeres gondolkodásra akarjuk növendékünket képesíteni.” A formális fokozatoknak ez a kettős sora Fináczyn kívül nincs meg másnál s Fináczy maga mondja róla, hogy az „nem egyéb, mint az elméletnek az a szabadabb alkalmazása, melyre Herbart adott útmutatást”. (153)

Didaktikai tárgyalásait Fináczy a tanár egyéniségének az oktatásban való jelentőségének méltatásával fejezi be. „Igenis, mérhetetlenül fontos minden oktatásban a tanár egyénisége . . . a lelkes tanár mintegy magával ragadja tanítványait, minden kényszerítő eszköz nélkül, amiből nyilván nagy erkölcsi felelőssége is következik. A gyermek hiszékenységevel való visszaélés a legsúlyosabb becsületlenkedés alá esik, mert a tanári tiszt szentsége ellen irányul.” (154)

c) *Erkölcsi nevelés.*

A nevelés célja határozza meg Fináczynál az erkölcsi nevelés feladatát is, mely abban áll, hogy „a növendéknek a legalitás fokáról a moralitás fokára kell emelkednie, vagyis a pusztán szoktatott, habituálissá vált erkölcsiség helyébe fokozatosan ki kell fejlődnie az erkölcsi érzületnek, mely belátásból és az erkölcsiség önmagából való szeretetéből cselekszi a jót.” (155) Ez az erkölcsi személyiség. (I)

Ennek az erkölcsi jellemnek, erkölcsi személyiségnek végső kialakulása tehát már az erkölcsi nevelésen túl történik, hiszen az iskolából kilépő ifjú „még 18 éves korában nem lehet bevégzett jel-

(I) Hasonlóan tüzi ki Herbart is az erkölcsi nevelés célját. V. ö. „... a következő szavakkal fejezi ki a *vezetés célját*: erős, erkölcsös jellem (Charakterstärke der Sittlichkeit) megteremtése.” (159) Az erkölcsi nevelés rendszerének felépítésében azonban, mint látni fogjuk, Herbart és Fináczy között nagy különbségek vannak.

lem.“ (157) Ilymódon az erkölcsi nevelés „csak előkészítheti az egyén jellemének erkölcsiségét.“ (158)

Ezért az erkölcsi nevelés elsősorban az akaratra irányul. Fináczy szerint az akarat „három formális jegye: 1. valamely kezdeményczési iniciativa, 2. erő kifejtés, energia, 3. az akarat állhatatossága.“ (159) Erre kell az akarat nevelésének irányulnia, hogy a jellem kialakuljon. „Hogyan viszonylik az akarat a jellemhez? Nem azonos vele, hanem az akarat a jellem döntő tényezője, ez adja a jellem függetlenségét és következetességét.“ E formális jegyek „mellett azonban (mivel még ezek szerint pl. Shakespeare Mackbeth-je is jellem volna) szükséges egy materiális kellék: az erkölcsiség. A jellem csak akkor lehet igazi, ha cselekedetei a jó felé irányulnak.“ (160)

Hogyan történhetik most már az erkölcsi nevelés? „az erkölcsi akarathoz minő feltételei és előzményei vannak?“

A kis gyermeknek „akarat cselekvése, azaz: az akarat teljes tudatosságával végbemenő cselekvése alig van. Ténykedései nagyobbára önkénytelenek.“ (161) Ezek „egyszerű érzéki ingerek reakciójaként vagy eredeti hajlamok és ösztönszerű törekvések ereje folytán jönnek létre és csak idővel válnak állandókká, ha ismételtetnek.“ (162) Az ilyen „önkéntelen ténykedéshez rendszerint valami egyszerű képzet, vagy elemi érzelem fűződik, melynek későbbi felmerülésekor az eredetileg velejárt ténykedés is újból jelentkezik. A hajlam ilymódon lassankint erősödik s létrejön az a lelki készség, melyet, mint az etikai erények forrását már Aristoteles is felismert s hexisnek (habitusnak) nevezett el.“ (163) Az erkölcsi nevelés tehát mindekezelőtt „ily habitusok megállapítását fogja feladatának tekinteni. Erre szolgál a gyermeknek a jóra irányuló ténykedésekben való begyakorlása, a ténykedéseknek folytonos ismételtetése, . . . tehát: az irántuk támadt hajlandóságnak mintegy állandósítása, vagyis: a szoktatás.“ (164)

Ezután így folytatja Fináczy:

A szoktatott akarat (rövidség okából így nevezem) végtelenül fontos a jellemképzés menetében, de a célbavett eredményhez egymagában távolról sem elegendő. Ha az egész nevelésben, mondjuk, a növendék 18-ik életévéig, kizárólag a szoktatás eszközeire támaszkodnánk, az igazi jellemesség létrejöttét semmiképpen sem tekinthetnők biztosítottak. Az az ember, aki a jót csak pusztán begyakorlottság alapján teszi meg, nem nevezhető erkölcsösen akaró, jellemes embernek: a jót megteszi, mert meg szokta tenni. Az ilyen embert az akarás pályái (ha szabad ezt a ma már nem szokatlan metaphorát használni) kijártságuknál fogva önkénytelenül viszik magukkal az egyetemes akarathoz, a megállapított szabály vagy törvény irányában, melynek megtartására hozzászoktatták. A lelkileg műveletlen embert épp az jellemzi, hogy csakis megszokásból, vagy legfeljebb utánzásból eredő akaratra képes. A pusztán szoktatott akaratban nem is volna meg a kezdemény ereje. Erkölcsi beszámíthatósága sem volna a pusztán megszokásból jót cselekvő egyén akaratát elhatárolásainak, mert az erkölcsi beszámíthatóság ott kezdődik, ahol az akarat nem-

csak mechanikusan (mondjuk: asszociatív úton), hanem teljes öntudatossággal és lelkiismereti motivumok következtében jön létre. A szoktatott akarathoz a sokszori ismétlés által keletkezett készség tehetetlenségi ereje határoz meg engem: az erkölcsi akarathoz, minden ellenkező környezeti behatásnak, esetleges diszpozíciónak vagy szuggesztív tényezőnek ellenére magam határozom meg magamat.

Ehhez az erkölcsi akarathoz, értve rajta a tevőleges vagyis cselekvő akaratot, kettő szükséges: egyik, hogy világos képzetem legyen arról, amit akarok; a másik, hogy értékeljem, amit akarok. Ez értékelésnek is kettős forrása van: a gondolkodás és az érzés. Más az értékítélet, s más az értékbecslés. Az utóbbi egészen az érzelem dolga: a jót nemcsak be kell látnom, hanem meg is kell szeretnem. Az erkölcsi értékbecslés rendszerint megelőzi az erkölcsi értékítéletet, de minden erkölcsi értékítélet maga is erkölcsi érzelmeket válthat ki. Ezért beszélnek némelyek gondolat-érzelmeiről (Gedankenfühle). Nem tartom kétségesnek, hogy minden erkölcsi cselekedetnek elengedhetetlen kellei épp ezek a gondolatérzelmek. A belátáson és ítéleten kívül kell valami másnak is lennie, aminek impulzív ereje van, ami megindít, ami mozgásba hoz, ami lökést ad, ami valóra váltja az akarati elhatározást, ami energiát ad az akarathoz, mégpedig nemcsak pillanatnyi energiát, hanem a jellemesség érdekében szükséges állandó energiát is. Ez a valami nem lehet más, mint az érzelem. A jót nemcsak be kell láttatni és gondolatban értékelteni, hanem meg is kell éreztetni. A jónak gondolatához erős érzelemnek is kell járulnia: a gondolatnak át kell hevülnie; a gondolatnak érzelmekkel telítettnek kell lennie, hogy a cselekvés processzusa valóban meginduljon. Röviden a jót nemcsak ismernünk, hanem szeretnünk is kell. (165)

Mindezekből kialakul előttünk az erkölcsi nevelés egész feladatköre s egyben adódnak azok az eszközök is, amelyekkel az erkölcsi nevelés célja elérhető. Fináczy a tulajdonképpeni erkölcsi nevelésben — részben Herbart hatása alatt — két fokozatot különböztet meg: 1. fegyelmezés, 2. vezetés. (166) E két fokozat azonban nem esik össze Herbart Zucht- és Regierung fokozatával, mivel Herbartnál az első csak a külső rend megalapozását célozza s csak a második vonatkozik a lelki életre. (I) Fináczynál a fegyelmezéssel „is hatást gyakorolunk a tanuló lelki életére, tehát a két fokozat elválaszthatatlanul összefügg, de a pubertás koráig a főszűly a fegyelmezésre esik s ez után kezdődik a vezetés, az igazi erkölcsi nevelés.“ (168)

A fegyelmezés „főeszköze a **szoktatás**, a jóra irányuló cselekedetek begyakorlása.“ A szoktatásnak egyaránt nagy jelentősége van

(I) V. ö. „Herbart alaptévedése, hogy a kettőt élesen elkülöníti. Az első célja, hogy a tanuló a legalitás, a második, hogy a moralitás fokára emelkedjék.“ (167)

á családban és az iskolában. A „begyakorlás útján keletkezett automatizmusokra“ a gyermeknek már iskolába lépése előtt szüksége van s ez teljesen a család feladata. A következetesség a legfontosabb ebből a szempontból a szülők részéről, mert „a következetlenség e részben súlyos károkat okoz.“ (169) A család és az iskola együttes munkája „művelt magatartásra, illendőségre, rendre, pontosságra, engedelmisségre, szorgalomra, kötelességtudásra, önuralomra, igazmondásra, általában minden erényre szoktatja“ (170) a gyermeket. De szoktatás által még mélyebb lelki hatásokat is elérhetünk, különösen „kitartó szorgalomra, munkára való szoktatással (szokja meg a tanuló, hogy amit csinál, becsületesen csinálja, amit megkezdett, fejezze be).“ (171) A következetesség mindvégig az iskolában is a legfontosabb. „Az iskolának mint társas közösségnek szuggesztív hatása e részben a tanárnak jelentékeny mértékben segítségére lesz s ha éveken át folyik ez a következetes, az egész iskolai közösséget kötelező szoktatás a rendtartás, begyakorlás és fegyelmezés eszközeivel, de mindig a szeretet jegyében és a tekintély oltalma alatt, remélhető, hogy a növendékekben az ekként keletkezett erényes megszokások állandósulnak s a nevelés céljának nem kedvező hajlamokat ellensúlyozhatják.“ (172)

A fegyelmezéshez tartozik és a szoktatással kapcsolatos a **fegyelemtartás**. Fináczy szerint „a lelki élet legtitkosabb rugóin alapuló, az emberi jellem legegényibb sajátosságaiból fakadó tehetség — a fegyelemtartás tehetsége.“ (173) Akiben ez nincs meg mint adottság, annak ezt mással kell pótolnia. Fináczy szerint „a fegyelemtartásnak leghathatósabb ilyen emeltyűje, vagyis inkább fortélyja — maga a tantárgy.“ Ezért mondja, hogy „a tantárgy maga legyen fegyelmező eszközünk az iskolában.“ (174) Különösen fontos ez alsó fokon, hol a tanár működésének „a fegyelemtartás majdnem legfontosabb célja.“ (175)

A nevelés egyik „leghathatósabb eszközének“ mondja Fináczy a **tekintélyt**. Lehetetlen tudomást nem venni „arról a szuggesztív erőről, mely a személyiségre alapított tekintélyben rejlik s melynek éppen a legerősebben szugerálható lényekkel, a gyermekekkel szemben oly nagy hatása van. A gyermek csupa hiszékenység és csupa meghódolás egy erősebb egyéniség előtt. Ha nem így volna, lehetne-e egyáltalában nevelnünk?“ (176)

A szuggesztív hatásoknak nagy jelentősége még jobban ki-domborodik az élő példa hatásában. „A családnak nagy hatása van az élő példa által“, (177) de talán még nagyobb az iskolának. Fináczy szerint „fogantatás nélkül való minden szoktató eljárás . . . ha hiányzik az iskolában az erkölcsi nevelés harmadik nagy tényezője — szerintem a leghatalmasabb valamennyi közt — a tanár élő példája.“ (178) A nevelő „saját erkölcsi magatartásával, szuggesztív hatások következtében megéretteti a gyermekkel a jót. Soha „nem szabad tehát a gyermeknek csatlakoznia tanárjában.“ (179) Különösen alsóbb fokon nagy az élő példa hatása, a kisgyermek ugyanis nagyon szuggesztibilis, feltétlenül hisz szülőjében, nevelőjében, tanítójában és a gyermek „önkéntelen utánzó ösztönénél fogva felveszi ezeknek gondolkodásmódját anélkül, hogy tudatosan tenné ezt.“ (180) De felnőtt fokon

is érvényesülhet a szuggesztív hatás, mint pl. az oktatásban akkor, „ha a tanár is meg van győződve arról, hogy igazságot tanít.“ (181)

A nevelésnek azonban „számolnia kell bizonyos akadályokkal“ s ezért szükség van **dícséretre** és **korholásra**, **jutalomra** és **büntetésre** is. Ezek „nem nevelési eszközök, de rá vagyunk utalva az alkalmazásukra.“ Erkölcsei hatásuk csak akkor van, ha egyrészt „nem alkalmazzuk sűrűn őket“, másrészt „igazságosak és a gyermek egyéniségéhez vannak szabva“, s végül vigyáznunk kell, hogy „a büntetés meg ne törje a gyermeki akaratot, szeretetből kell történnie, javítás, de nem megtorlás céljából.“ (182)

A fegyelmezés egész menetének úgy kell az akaratra hatnia, hogy elősegítsük az egyén kezdeményezési iniciatíváját, az akarat energiáját és állhatatosságát. „A kezdeményezést elősegítjük, ha a gyermek kezdeményezési szabadságát nem kötjük meg“, amire nem kedvező „a túlságos felügyelet“. azért itt fontos, „a nevelő tapintata, mely eltalálja a határt a gyermek szabadsága és a kötelességszerű cselekvés között.“ Az akarat energiáját fokozhatjuk „célok kitűzésével, de a célok ne legyenek elérhetetlenek.“ Végül állhatatosságra nevelhetjük a gyermeket, ha a nevelő minden engedékenységtől tartózkodik, „rászoktatja a gyermeket, hogy mindig a maga erejéből tegyen.“ (183) „Kell, hogy a tanuló megfeszítse erejét, hogy tanuljon meg becsületesen és kitartóan dolgozni. Csak az tud erősen akarni, aki erős a türesemben, a nehézségek legyőzésében, az akadályok elhárításában, a kemény munkában.“ (184)

A fegyelmezés eszközei és az azok által elérhető eredmények azonban nem elégségesek ahhoz, hogy az erkölcsi jellem állandóságát biztosítsák. Aki „a jót csak szokásból teszi, vagy azért, mert más is teszi, nem erkölcsös.“ Mint láttuk, ahhoz, hogy valaki öntudatosan tegye a jót, szükséges a jónak „megismerése és megérzése“ is. Már most „hogyan hoz létre erkölcsi értékbecslést és értékítéletet az erkölcsi nevelés? Tervszerű nevelő oktatással.“ (185) (Külön is hangsúlyozza itt Fináczy, hogy „a beleéreztetés is oktatás útján történik, mert érzelmeket közvetlenül tanítani nem lehet; érzelmeket csak keletkeztetni lehet s ennek a keletkeztetésnek a főeszköze sem lehet más az iskolában, mint az előszó s az általa megjelölt gondolati tartalom, melynek átadását nyomon követi az érzelmi folyamatok megindulása.“) (186)

A tervszerű oktatásból eredő erkölcsi hatások azok, melyeket egyrészt „**közvetlenül** a gyermeki lélekhez alkalmazott, jól vezetett vallásoktatástól“, másrészt „**közvetve** az egész művelődési anyagnak feldolgozásától várunk.“ (187) A vallásoktatás célja „csak az erkölcsösítés. Ennek tanítása nélkül megfosztanók a gyermeket attól, hogy belássa, hogy vannak érthetetlen, mérlegelhetetlen dolgok, melyek mégis igazak. Ezek a tökéletesség eszményei.“ Azonban „a vallásos érzelem és a vallásosság csak akkor értékesek, ha lelki élményekké válnak.“ (188) Ennek azonban „két feltétele van. Egyik az, hogy az anyag valóban láttassa az érényes életeszmény példáit; második, hogy a módszer valóban megindítsa a gyermek kedélyét, tehát lelke mélyéig hatoljon.“ (189)

A közvetett erkölcsi oktatás „eszközüvé válhatik minden, amit az iskola tanít: nyelv és irodalom, történelem, művészet, sőt a természettudomány is.“ Mint már a didaktikai tárgyalásnál láttuk, főleg mégis „az irodalom és történelmi oktatás az, melytől erkölcsi tekintetben eszméltetést és beleéreztetést várunk.“ Ennek hatásaképpen megalakulhatnak lassankint „gazdag eszmei és érzelmi kapcsolatok révén egyrészt erkölcsi eszmények, melyek mértékét adhatják a cselekvésnek, s másrészt gyakorlati elvek, maximák, melyekből a cselekvés értékes motívumai fakadhatnak.“ (190)

Az oktatással kapcsolatosan kell „átéreztetnünk azokat a normákat, amelyek erkölcsi értékmerőt szolgáltatnak.“ Fináczy „a vezetés normáinak három főcsoportját“ különbözteti meg. Ezek: az igazságosság, a mértéktartás, önfegyelmzés, önuralom és a szeretet (evangéliumi értelemben). (191)

Az erkölcsi nevelés — mint már említettük — nem alakítja ki véglegesen az erkölcsi személyiséget, hanem csak megalapozza azt. „Amit erkölcsös jellemnek nevezünk, vagyis: a mindig jóra irányuló, mindenkor következetes és erős jellem, nem záródik le, mikor a növendék nekünk tanároknak még kezünkben van, hanem sokkal később.“ (192)

Mindnyájunknak, kik lelkiismeretre képes emberek vagyunk, csakis belső küzdelmek, nem ritkán gyötrelmes lelki viaskodások árán lehetett kivívunk erkölcsi erőnket, erkölcsi jellemünket, a lelki katharsisoknak néha igen hosszú során áthaladva és csak lassan nagyobbodó erőszaporulattal munkálkodva öntölkéletesedésünk nehéz művén, nemes eszmények mértéke szerint. Es mindezeket a küzdelmes lelki eseményeket mindenkünknek külön-külön saját egyénisége szerint kell átélnie, amihez több kell, mint az iskolai rend mozzanatainak rytmikus változása s a pubertás korából épen csak az imént kibontakozott ifjú lélek componenseinek még szerfözlött laza és engedékeny szerkezete. A jellemességet tehát nem megteremteni, hanem megalakulását a maga módja szerint és a maga eszközeivel előkészíteni, a jellem alapvetésében közreműködni, csakis ez lehet az iskolának szerény, de fontos feladata. (193)

* * *

Végül néhány szót kell szólnunk Fináczy-nak az **esztétikai nevelésről** vallott felfogásáról. Szerinte „az esztétikai nevelés azért nem lehet külön funkció, mert ennek át kell hatnia a nevelés három funkcióját.“ (194) Alkalomszerűen jobban hat, nagyobb mértékkel művelhető. Mint már egyébként a didaktikában is láthattuk, Fináczy nagy értéket tulajdonít az esztétikai műveltségnek, különösen erkölcsi szempontból.

Az esztétikai műveltség értéke egész lelkiéletünk szempontjából félre nem ismerhető. Eszményekért lelkesedni tanít az anyagi világ kézzelfoghatóságával szemben; ellensúlyozza az absztrakt gondolkodással járó lelki megfeszültséget, anélkül, hogy fárasztana; megérezteteti az egészen önzetlen szellemi élvezet gyönyörűségeit; szociabilitásra, azaz közös emberi érdekek iránt

való részvételre nevel s általában mélyíti a szellem munkásságát. (195)

Ezért mondja Fináczy, hogy az erkölcsi és esztétikai nevelés egymással a legszorosabb kapcsolatban van, „az erkölcs magában foglalja a jót és a szépet“, „a szép jobbá, nemesebbé teszi az embert.“ (196)

Rámutat végül Fináczy arra, hogy az esztétikai hatásoknak milyen tág lehetősége nyílik a családban. „Az apának és anyának erkölcsileg szép, azaz: harmonikus magatartása nem tévesztheti el hatását a gyermek ízlésére sem. A szülők legyenek széplelkűek s így gyermekeik hozzájuk hasonlókká válhatnak.“ (197)

II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

Az elméleti pedagógia „a nevelés egyetemes érvényű igazságait kereste, a gyakorlati pedagógia, melyet sokan alkalmazott pedagógiának is neveznek, mert arra felel, hogy mit kell a nevelőnek tennie“, az „életbe vezet“, azt vizsgálja, hogy „az elméleti pedagógia egyetemes érvényű elvei miképpen differenciálódnak a gyakorlatban a nevelés három ágában.“ Az elméleti pedagógia „kivételt nem tűrő normákat állít fel és arra törekszik, hogy e normák összeillő gondolatépítmény képét nyújtsák. A gyakorlati pedagógia számol a lehetőséggel, nem ragaszkodik feltétlenül a szabályokhoz, sokszor kénytelen kompromisszumot kötni.“ Ebből következik az is, hogy a „gyakorlati pedagógia mindig határozott kor művelődési viszonyaira, nevelésre vonatkozik.“ (1)

Fináczy a gyakorlati pedagógia felosztási alapjául a nevelés színhelyeit teszi. (V. ö. Stoy). Eszerint megkülönböztet magán- és köznevelést. Az előbbi felosztja családi és intézeti nevelésre, az utóbbit népiskolai és középiskolai nevelésre. Mint a felosztásból látszik, a szakiskolákat, melyek „bár fontosak a nemzeti életben, de speciálisak“, kirekeszti tárgyalásából. Csak az „általában nevelő iskolákkal“ foglalkozik, amelyek „egyrészt értékes ismeretek gyarapítását, másrészt a lélek kiművelését célozzák.“ (2)

a) MAGÁNNEVELÉS.

1. Családi nevelés.

A nevelésben „pótolhatatlan a család“, sokkal „fontosabb intézmény, mint az iskola.“ A család „szerkezete a legegyszerűbb, könnyen áttekintheti a gyermek.“ A család „tagjait vérségi kötelék fűzi össze, érzi a gyermek a természetes függést szüleitől, érzi a szülők szeretetét.“ (3)

A nevelés funkciói közül a családi nevelésben „a testi és az erkölcsi nevelés állanak előtérben, az értelmi nevelés csak másodszorban jön számításba.“ A testi nevelés szempontjából „a családban legfőbb

az ápolás.“ (4) A családtól függ, hogy a gyermek mennyire fejlődik testileg, hogy szervezete épségben maradjon és helyesen fejlődjék. Legfontosabb ebből a szempontból a táplálék, kellő mozgás és pihenés.

Az erkölcsi nevelés „fő színhelye elvileg nem lehet más, mint a család s az iskola e részben mindig csak surrogatum marad.“ (5)

A család állandó erkölcsi légköre, a család nyugalma és harmóniája az, melyben a jellem csirái lassanként fejledezhetnek s érlelődhetnek, innen nőnek ki a kedély gyökerei. kifürkészhetetlen módon, szabályok és törvények nélkül, egy észrevehetetlen szellemi atmoszféra áldásos és termékenyítő ösztönzéseire; itt keletkeznek az erkölcsi érzület finom száalai, melyeknek összehozódásától várjuk, hogy az egyén majdan ellen tudjon állani minden megtevésztő hatásnak. (6)

A családban nagy lehetősége van a szoktatásnak; itt mindenél jobban érvényesül az élő példa hatása. Különösen kiemeli Fináczy az érzelmek nevelését: a vallásos és hazafias érzés csiráit a családi nevelés hinti el a gyermek lelkében. Épen ezért a szülőknek „ismerniök kellene a szoktatás lélektani alapjait“, tudniok kellene, hogy „mi jellemzi minden körülmények között a pedagógiai büntetést“, azután „mire kell ügyelnünk, ha jutalmazzuk a gyermekeket?, minőnek kell lennie a felügyeletnek, hogy többet ne ártsen, mint amennyit használ“. „hogyan lehet megalapozni a jellemességet?“ (7)

Az értelmi nevelésben „a siker a család műveltségi színvonalától függ.“ (8) „Sokat lendít a tervszerű oktatás eredményességén, ha a gyermek azt, amit az iskolában tanul, otthon megbeszélheti szüleivel.“ (9) Fontos az az időszak, ami a gyermek iskolába lépése előtt telik el, mert amit akkor tanul a gyermek, arra épít az iskola. De „ha egyebet nem is tesznek a szülők, mint hogy megértő tiszteletet mutatnak az iskola oktató munkássága iránt, közvetve hozzájárulhatnak gyermekek értelmi gyarapodásához.“ Még jobb, ha „mindig foglalkoznak gyermekeikkel, figyelemmel kísérik szellemi haladásukat, minden alkalmat megragadnak, hogy tudásvágyukat kielégítsék, látókörüket tágítsák, kételyeiket eloszlassák, tévedéseiket helyreigazítsák.“ (10)

2. Intézeti nevelés.

Sokszor előfordul, hogy valami oknál fogva (pl. „nincs iskola azon a helyen, ahol a szülők laknak, vagy diszharmónia van a családi életben“, stb.) intézetben kell elhelyezni a gyermeket. Ebben az esetben „van jogosultsága az intézetnek a köznevelés mellett.“ Mivel az intézetnek a családi nevelés helyettesítése a feladata, Fináczy véleménye szerint „intézetek felállítását csak erkölcsi testületekre (állam, egyház, szerzetesrendek, stb.) kellene bízni, amelyek nem veszik figyelembe az anyagi szempontokat.“ (11)

A nevelőintézetek „a családi nevelés eszméjét tartják szem előtt“, de ez előttük mindig csak eszmény marad, amit sohasem érhetnek el. Az intézetben ugyanis egyrészt „nem lehet meg az a melegség, szeretet, mint a családban“, ami a kedélyképzés legjobb forrása, más-

részt „míg a családban kevés a gyermek, addig a nevelőintézetben legjobb esetben 40—50 gyermek van s így nem lehet egyéniségükhöz szabni a nevelést“, végül az intézetben a gyermekek el vannak zárva az élettől, „félzszegek, egyoldaluak lesznek.“ (12)

Hogyan érvényesül a nevelés három funkciója az intézetben? A testi nevelés szempontjából fontos „a kellő üdülés, mozgás, pihenés; ezekben a dolgokban előnyben vannak az intézetek“, ugyanis a pontosan szabályozott étrend mellett nagyobb a higiénia (fürdés), van megfelelő játszótér, stb., „ami a legtöbb családban ritkán van meg“. Ebből a szempontból fontos „az intézet elhelyezése“, aminek első kívánalma, hogy „kertben legyen.“ Az értelmi nevelés szempontjából a gyermekeknek az iskolai oktatásra való előkészítése tartozik az intézet hatáskörébe. A „felügyelő tanárnak nem szabad a tanulmányi vezetésben túlzásba mennie, mert az önállóság rovására történik.“ Erkölcsei nevelés szempontjából bizonyos téren előnyben van az intézet a családdal szemben. Elsősorban kiemelendő „a vallásos nevelés“, amivel szemben „a család sokszor érzéketlen“. Továbbá az intézeti napirend, fegyelem a gyermeket „jobban szoktatja rendre, pontosságra, mint a család.“ Az intézetben „nemes verseny fejlődhet ki“, s végül „a nevelők kevésbé elfogultak a gyermekekkel szemben, mint a szülők.“ Éppen ezért az intézeti nevelésben nagy lelkiismeretességre, gondosságra van szükség. Ennek feltétele, hogy az összes tényezők harmónikusan együttműködjenek. A nevelőknek közös céljuk, ideáljuk legyen, a házirend megtartásáról szigorúan gondoskodjanak, „egységesen ítéljék meg a gyermekeket, bármily társadalmi körhöz tartoznak is azok.“ (13)

Milyen legyen az intézet nevelője? „Az, aki nem tudja magát odaadni, aki nem szereti az ifjúságot, ne vállalkozzék erre, mert ehhez lelki nagyság kell: energia, tapintat, áttekintő, szervező erő, adminisztratív ügyesség. A nevelőnek saját erkölcsös életével kell példát adnia.“ (14)

Végül Fináczy megállapítja, hogy lehetetlen a koedukáció az intézetekben. „Ez nemcsak erkölcsi aggályok, hanem a két nem szervezete és lelki alakata közti különbségek miatt sem lehet.“ Különbséget kell tenni a testi nevelésben, mert „másképpen fejlődik a két nem szervezete.“ Másképpen kell tanítani, másképpen kell nevelni, mert bár „a cél azonos, de az alkalmazandó eljárások mások.“ (15)

b) KÖZNEVELÉS.

A köznevelés színhelye az iskola, amelynek szükségessége ma már vitathatatlan, mert „bármily jól berendezett magántanítással sem pótolhatja a család az iskolát“, viszont az iskola sem pótolhatja a családot. Mindkettő nélkülözhetetlen. „Az iskola jelentősége egyaránt kiemelkedik „az egyén és a társas közösség művelődése“ szempontjából. Az **egyén** szempontjából „az iskola kiegészíti, továbbfejleszti a családi nevelést tervszerű eljárásokkal, melyek a családban csak bizonyos mértékben érvényesülnek.“ A társas **közösség**

szempontjából „az iskola az a szerv, mely a jelent a múlttal és a jövővel összeköti. Az iskola útján lehet azokat a kulturjavakat, melyeket az emberiség évezredekén át verejtékes munkával szerzett, megismerni, megőrizni és továbbfejleszteni. Az iskola feladata tehát a közműveltség kincseit a fiatal nemzedéknek átadni megőrzés és fejlesztés végett.“ (16)

Az iskola tehát „a közműveltség szempontjából a leghatalmasabb intézmény, mert a legtervszerűbb.“ Másrészről azonban az iskola jelentőségét nem lehet túlozni, mert „nem az iskola alakítja a nagy embereket, (pl. d'Alembert alig járt iskolába, Széchenyit lángelméje s a tapasztalatok tették nagygyá, nem az iskola).“ Az iskola igazi jelentősége abban van, hogy „bizonyos művelődési átlagot ad“, mely nem egyeseké, nem pártoké, nem felekezeteké, hanem az egész nemzeté.“ Épen ezért „nagyon óvatosan kell eljárni“ az iskolai reformok terén. „Az iskola szerkezete érzékeny, sem hirtelen szakítást a múlttal, sem maradiságot nem viselhet el.“ Az „egyensúly megtalálása a legsúlyosabb kulturpolitikai probléma, melynek megoldásához „nemes konzervativizmus és liberalizmus“, „okos tartózkodás és friss lendület“ szükséges. (17)

Az iskola munkájának sikerét ebben a tekintetben „a jó tanügyi adminisztráció“ biztosítja. Fináczy szerint a tanügyi adminisztrációnak „kettős feladata van. Egyik az, hogy az iskolának a sikeres munkásságához megkívánt összes feltételeket és eszközöket a maga idején hiánytalanul megadja; a másik, hogy a köznevelés szellemét a tanügyi intézmények megfelelő berendezésével korszerűen irányítsa.“ Az első feladat „megoldása megteremti az iskola közönséges rendjét, biztosítja normális működését, megóvjá a zavaroktól és költelességmulasztásoktól s az értékes hagyományok állandósítását lehetővé teszi.“ A második feladat „megvalósítása gútat vet a megmerevedésnek, biztosítja az eszmék és módszerek fejlődését s új alakulásoknak nyit utat.“ (18)

1. Népiskola.

A népiskola „legfontosabb szerve a közművelődésnek,“ mivel a lakosság legnagyobb része itt szerzi meg műveltségét. Az „elemi iskola“ elnevezés a XVIII. század második felében keletkezett és az iskola feladatának tekintette a középiskolára előkészíteni. Az ilyen iskola nem igazi népiskola, mert „a népegyesület megbontja s így rendeltetését is megmáskítja,“ sőt „káros, mert korán mesterségesen kielezi a társadalmi ellentéteket.“ „Minden népnevelés célja, hogy egyenlítsen, kiengeszteljen, a nemzeti összetartás érzését fokozza, a műveltséget legalább bizonyos mértékben egységesítse . . . a népoktatás terebélyes fa sok ággal, melyeknek közös törzse: az egyetemes, általános népiskola.“ Tehát „nincs jogosultsága semmiféle külön népiskolának.“ Kivételt csak az u. n. kisegítő iskolák képeznek, ahol „külön speciális módszerrel“ tanítják azokat a gyengébb tehetségű tanulókat, akik „mivel nem képesek kellően előre haladni, a többieket is meggátolják a haladásban.“ (19)

A gyermek „hatalmas szakadékot“ lép át, mikor a népiskolába kerül. „Eddig szabad volt, szabadon mozgott, kötelességet nem róttak rá, képzelete szabadon röpködött. Figyelmét nem kellett koncentrálnia, minden ismeretét alkalmasszerűen szerezte meg. Most megfosztják szabadságától, padban kell ülnie, képzelete nem kalandozhat szerte, figyelnie kell kötelességeket kell teljesítenie.“ Éppen ezért „a tanítónak gondoskodnia kell, hogy ez az átmenet ne menjen gyorsan végbe.“ (20)

A nevelés funkciói a népiskolában a következőképpen alakulnak. A testi nevelésben, mivel „az ápolás a család feladata, a gyakorlás pedig csak szűk keretek között érvényesülhet,“ a népiskolának egy „nagy általános követelménye van, melybe az összes többi beletorkollik: légy figyelemmel a gyermek életkorára és testi szervezetének fejletlenségére.“ Ebből a szempontból tekintettel kell lenni „különösen a szellemi elfáradásra,“ továbbá gondoskodni kell jó levegőről („a tanítás lehetőleg szabadban történjék“) és a tisztaságról, amivel „a családra is befolyást gyakorolhatunk.“ (21)

Az értelmi nevelésnek a népiskolában „három főfeladata van: 1. meg kell tanítani a gyermeket minden művelődési eszközre, melyek nélkül kultúra nincs: ezek : írás, olvasás, számoás; 2. meg kell vele ismertetni az emberiség és a nemzet kultúrjainak alapelemeit (tárgyi feladat); 3. ezekkel az elemekkel a gyermek lelki életét kell kiművelni (formális feladat).“ Mit tanítsunk a népiskolában? Mindenek előtt az „anyanyelvet, melyet beszél a gyermek.“ A gyermek „nyelvkésztségét kell kibővíteni, gazdagítani,“ éppen ezért „a tanítónak is tiszta, világos, értelmes, magyaros nyelvet kell használnia.“ Továbbá „bibliai történeteket, mely egyszerű előadásával, szemléletességével beilleszkedik a gyermek lelkivilágába.“ Irodalomból „a mese, monda, történeti elbeszélés,“ történelemből „hazánk története, narratív módon tanítva, távol minden kauzális kapcsolat kiemelésétől,“ majd „a hazai alkotmány elemei és polgári jogok és kötelességek, de mindig csak gyakorlati szempontból az életre vonatkoztatva“ tanítandók. A természettudományi ágazatok (a népiskolában nem tantárgyak, hanem csak ismeretek) tanításának „alapgondolata a hon ismerése.“ A számtan és a mezőgazdasági ismeretek „a gyakorlati élettel legyenek kapcsolatosak.“ S végül tanítandó „a rajz, ének, kézimunka az izlés fejlesztése, a kedély képzése szempontjából.“ Az oktatás gyakorlatában a tanítónak „nem szabad megelégednie arról, hogy minden oktatásnak a szemléletből kell kiindulnia,“ továbbá „nem szabad a második lépést megtenni addig, míg az első becsületesen jól el nincs végezve,“ „minden alkalmat fel kell használni, hogy amit tanítunk, ne maradjon elszigetelt ismeret.“ Kiemeli Fináczy, hogy „minden oktatásban fontos a begyakorlás, megszilárdítás, de itt különösen az.“ S végül „nem szabad megelégednie a tanítónak arról, hogy a népiskolából a gyermekek túlnyomóan a gyakorlati életbe lépnek, tehát az oktatás gyakorlati legyen.“ Nagyon fontos az oktatás által „a vallásos és hazafias érzések fejlesztése.“(22)

Az erkölcsi nevelésben szoktatással tanítjuk meg a gyermeket „rendre, pontos iskolabajárásra, figyelemre, tiszteletre a tanító és iskola iránt, stb.“ A szoktatás „sikerének titka a következetesség.“

Nagy rész jut ebben a szeretetnek és a tekintélynek, „melyeknek a gyermek önként aláveti magát.“ Ha ez nem lenne elégséges, akkor rendelkezésünkre áll még két eszköz: „foglalkoztatás a leckeórán, azon kívül felügyelet,“ és „büntetés, ez azonban a legutolsó eszköz.“ (23)

2.) Középiskola.

Fináczy mindenekelőtt hangsúlyozza, hogy a „középiskola nem szakiskola, hanem nevelőiskola“ (ezért nem foglalkozik a gyakorlati pedagógiában semmi más iskolával, csak a nép- és középiskolával). Azt vizsgálja már most, hogy a középiskolában „az elméleti pedagógia egyetemes elvei hogyan alkalmazandók a nevelés három funkciójában.“

A testi nevelés terén a középiskolában egyaránt fontos az ápolás és gyakorlás. Az ápolás gyakorlatában mindenekelőtt kiemelendő „a jó tiszta levegő biztosítása.“ Ennek első kelléke a megfelelő iskolaépület. Az iskolaépület „legyen minden oldalról szabad, emelkedetebb helyen álljon, udvara tágas, nagykiterjedésű (legalább 4000 m²) legyen.“ További kelléke a „kellő nagyságú tanterem, amelyben „szabály szerint egy tanulóra 1 m² területnek kell jutnia (ehhez jön 12 m² a tanár katedrája számára)“. „A levegő jósága a terem magasságától is függ, ennek 4 m-nek kell lennie.“ Fontos továbbá a szellőztetés és a takarítás. A por megrontja a levegőt, azért „be kell festeni a padlót, a deszkákat szorosan össze kell illeszteni,“ mindennap ki kell a tantermet söpörni és „a falakat is legalább hetenként egyszer letörölni.“ Egészségi szempontból fontos a fűtés is: „az intenzív szellemi munka se nagy hideget, se nagy meleget nem bír elviselni,“ legjobbnak tartja a 16—18 C° hőmérsékletet. A világítás fontos a figyelem szempontjából is, „a világosságnak halról kell jönnie.“ Fontos továbbá „a tisztaság, mely a műveltség jele.“ A tanárnak e téren gyakran „ellensúlyozni kell a szülők hanyagságát.“ Vigyázni kell a tanulók „testtartására írásnál, rajzolásnál“. Statisztika „bizonyítja, hogy a testtartásból származó bajok gyakoriak.“ ezért fontos az iskolapadok készítésének kérdése is. Hasonlóan fontos a testi nevelésben a gyakorlás is. Ezt szolgálják a testgyakorlás, a sportok és kirándulások. Fináczy különösen az utóbbit emeli ki. Az iskolai kirándulások egyaránt fontosak a testi és értelmi nevelés szempontjából. Azonban minden iskolai kirándulásnak „bizonyos követelményeknek kell eleget tennie.“ A kirándulást „előzetesen meg kell tervezni.“ A fegyelemnek a kirándulás alatt is fenn kell állnia. Nem szabad „20 km-nél többet egy tanulóval sem gyalogoltatni.“ Táplálékról „előre kell gondoskodni.“ A kirándulás után „meg kell beszélni a kirándulást a tanulókkal, esetleg dolgozatban le kell íratni.“ (24)

A középiskolában legfontosabb az értelmi nevelés. Az elméleti pedagógia feladata volt a tanítás anyagának kiszemelése és elrendezése, a módszer elvi követelményeinek megállapítása, a gyakorlati pedagógia körébe ennek a módszernek alkalmazása tartozik. Nincs azonban „olyan univerzális módszer, mely minden tanárnál, bármely tanulóval célhoz vezetne.“ Az iskolában „a tanulók mindig mások“,

évről-évre „más habitusú gyermekek kerülnek az iskolába“, összetételük, családi környezetük is más és más. Ha ezeket „nem vennénk tekintetbe, tanításunk sablonos, mechanikus eljárás lenne: az iskola gép lenne, melynek kerekei mindig egyformán mozognak.“ Azóban „a gyakorlati pedagógia nem adhat utasítást minden elképzelhető esetre . . . a gyakorlati pedagógia csak általános tájékoztatást nyújt.“ Ezért a tanárnak magának kell a gyakorlatban módszeres eljárását mindenkor a speciális esetekhez alkalmaznia.

A középiskola „nem akar szaktudósokat képezni, hanem általános műveltségű egyéneket.“ Ezért „a középiskola feladatának felre- ismerése, ha a tanár saját tárgyát túlbecsüli vagy elsáncolja a többi tárgytól.“ Minden tanárnak „igyekeznie kell, hogy a maga tárgyának asszociálható elemeivel bekapcsolódjék a többi tárgyak elemeibe.“ A középiskolában „a fő a tanterv anyagát jól megtanítani, hogy a tanulók vérévé váljék.“ Az oktatás egysége „könnyen veszélybe kerül, mivel nincs meg az osztálytanítás.“ Ennek nagy pedagógiai előnye volt, hogy minden tárgyat egy tanár tanított-ez „jól megismerte a gyermeket,“ szinte „második apjuk volt . . . ez a pararchiás viszony széppé, kedvessé tette az akkori iskolai életet.“ Ma már a tudományos anyag differenciálódásával az osztálytanítás fenn nem tartható, kellett, hogy helyébe lépjen a szaktanítás. A szaktanítás me-revségének enyhítésére szolgáló eszközök: a tanulmányi napló (ebben minden tanár látja, hogy a többi tárgyakból mit végeztek, hol tartanak a tanulók), továbbá az osztályfőnök intézménye, hasonlóképen a módszeres értekezletek elősegítik az együttműködést. Fontos követelmény, hogy „az egyes tanárok továbbvigyék a felsőbb osztályba növendékeiket.“ Végül a tanárok járjanak egymás óráira. (25)

Az oktatás gyakorlatára — mint előbb láttuk — csak általános utasításokat adhat a gyakorlati pedagógia. Ilyen általános utasítások: állva tanítson a tanár, mert így jobban észrevehet mindent, jobban tudja a tanulók figyelmét magára koncentrálni. Mindig az egész osztályhoz szóljon, kérdéseit az egész osztályhoz tegye, hogy így minden tanuló figyeljen. A tanításnak közös munkának kell lennie: a tanár a tanulókkal együtt állapítja meg a tételeket, az eredményeket. Fontos az oktatás hangja, nem szabad lényeges és lényegtelen dolgot egyenlő hangon mondani, mert a hangsúly nélküli oktatás unalmas lesz. (Ezt nevezi Fináczy „az oktatás akcentusának.“) Nem szabad többet mondani, mint amennyi a tárgy megértéséhez okvetlenül szükséges. A rossz feleletet nem a tanárnak kell kijavítani, hanem másik tanulóval kell kijavíttatnia. A tanár előadása mintája legyen a tiszta nyelvhasználatnak, beszéde legyen választékos, de ne affektált, nyelve legyen egyszerű, mondatfűzése könnyű, világos, kerülje az idegen szavak használatát. Ugyancsak meg kell követelni, hogy az idegen szavak használatát. Ugyancsak meg kell követelni, hogy a tanulók is nyelvtanilag helyesen fejezzék ki gondolataikat. (26)

A módszer gyakorlati alkalmazásában első szempont, hogy „minden oktatásnak szemléletesnek kell lennie.“ A külső szemléltetéshez (amikor valamit megmutatunk) járuljon a belső szemlélet, amikor „a dolgokat a tanuló mintegy belső szemeivel látja.“ Ennek a belső meglátásnak eszközei a nyelv, az előadás művészete és az

analogiák. Általában „nem használják ki eléggé a magyar nyelvnek a képes beszédre való hajlandóságát, amivel inkább lehet szemléltetni, mint nehézkes körülírással.“ Az analogiának „fontosságát már Herbart is felismerte.“ Ennek az oktatásnak ellenkezője a „pusztán elvont, absztrakt oktatás, de ilyen gondolkodásra is meg kell tanítani a gyermeket,“ ez azonban „csak felsőbb fokon alkalmazható.“ (27)

Amíg a tanítás egyik oldalról a tanár munkája, aki tanít, más oldalról a tanuló munkája is, aki valamit tanul. Valamit megtanulni kétféle módon lehet: egyszerűen „az emlékezetbe vessük“ vagy „saját munkánkkal feldolgozzuk az ismereteket, azaz az ismeretek keletkezésének fázisait is megtesszük, átéljük.“ Az előbbi esetben „az ismeretek nem eléggé szilárdak, mivel nem illeszkednek be eléggé az új ismeretek a régié közé,“ a tanulásnak tehát az utóbbi módját kell választanunk, amelynél az ismeretek szilárdabbak, tisztábbak, világosabbak lesznek. Az ennek megfelelő tanítási mód „a tanuló szellemi öntevékenységét mozgásba hozza,“ a tanulót aktivitásra kényszeríti. Az oktatás tehát közös munka, „a feladott probléma az osztályé, melyhez mindenkinek egy-egy építőkövet kell adnia.“ Ennek feltétele az, hogy „amennyire lehet, minden gyermeket foglalkoztasson a tanár.“ A tanulóknak közös munkába való bevonása a kérdés és felelet által történik. (28)

A kérdés „lehet fő- és mellékkérdés.“ A főkérdéseket „a tanár előre állapítja meg,“ a mellékkérdéseket a tanítás folyamán „maguktól adódnak.“ A kérdés lehet: elemző (analitikus), útbaigazító, kifejtő, vizsgáló kérdés. Minden kérdés alaki követelményei: legyenek nyelvtanilag helyesen, szabatosan formulázva; a kérdésben ne legyen bent a felelet; ne legyen a kérdésben több kérdés; legyen egyszerű, könnyen érthető. A kérdések mellett fontos azonban a felelet is. A felelet kellékei: legyen jól hallható; legyen logikailag és nyelvtanilag helyes; a felelet adjon alkalmat a tanulónak, hogy gondolatait összefüggően, saját szavaival fejezze ki. (29)

A tanítás módszeres menetében most már a következő lesz a gyakorlati eljárás. „Kitűzzük a célt és a tanuló tudatában lévő régi képzeteket az újak szem előtt tartásával előkészítjük az új képzetek befogadására.“ „Kikeressük a meglévő képzetek közül az analog képzeteket, a régiéket társítjuk az újakkal, hogy eme processzusból az új képzet kiemelkedjen.“ Az így szerzett „új ismereteket rendszerezük,“ majd „alkalmazzuk, hogy erősebbek legyenek.“ (30)

A megszilárdítást elősegíti az ismétlés és az írásbeli dolgozat. Az ismétlésnek nem szabad mechanikusnak lennie, mert „ez nem gyarapítja a tanuló ismereteit.“ Az ismétlés feladata „ugyanazon anyágon különböző szempontok szerint végigmenni sok tanuló bevonásával.“ „Új megvilágításban, új csoportosításban, új oldalról, új összeköttetésben kell a tanulónak látnia a már ismert dolgokat. Ez lesz erőpróbája az ismeretek szilárdságának, ha speciális, új körülmények között is tudja azokat érvényesíteni.“ (31)

A megértett ismereteknek egy speciális körre való alkalmazása az írásbeli dolgozat. Ezzel kapcsolatos gyakorlati szempontok a következők: írásbeli dolgozatot csak akkor adjunk, ha már nagyobb didaktikai egységet elvégeztünk és meggyőződünk arról, hogy a ta-

nulók ezt megértették; minden iársbeli dolgozatot elő kell készíteni; ne kívánjon többet a tanár, mint amit a tanulók adhatnak, azaz a dolgozat értelmiségük fokához alkalmazkodják; a tanárnak vigyáznia kell, hogy a tanulók a maguk erejéből oldják meg a feladatot. (32)

A mult század óta a középiskolai oktatással kapcsolatban merült fel a túlterhelés kérdése. Fináczy szerint „a túlterhelés okait kereshetjük a tantervben, a tanárban, módszerben, iskolán kívüli okokban és a tanulmányi rendben.“ A tantervben „a művelődési anyagnak csak a lényege, csak a minimuma van meg;“ ez tehát kevésbé jöhet számításba. Túlterhelheti azonban a tanulót a tanár, „ha magát tárgyában elsáncolja“ és túlzott követelményekkel lép fel a tanulóval szemben. Hasonlóan túlterhelésre, kifáradásra vezethet a tanár módszere „a nehéz tárgyakban,“ de ha „a tanár jót tanít, minden tanulót belevon a tanításba, ha szemléltet, ha jól apperciáltat, akkor ezek is könnyűvé, kellemessé válhatnak.“ Leggyakorabbi oka a túlterhelésnek az iskolán kívüli körülmények. A tanulmányi rendnek is hatása lehet, azért ezt úgy kell megállapítani, hogy a tanuló túlterhelése ne következhesek be. (33)

A tanulmányi rend megállapításának kérdéseit Fináczy a következőképen csoportosítja. Mikor kezdődjék a tanítás? „Pedagógiai szempontból a tanulók kora az irányadó,“ azért Fináczy szerint az lenne a helyes, ha az I.—II. osztályban 9 órakor, III.—IV. osztályban 1/29-kor, a felsőbb osztályokban 8 órakor kezdődne a tanítás. Meddig tartson egy leckeóra? Fináczy szerint elemiben 30 percig s utána 30 perces pihenés következzen. Középiskolában pedig „45 percnél hosszabb ne legyen.“ További fontos szempontok: „az elvont természetű tárgyak a kora reggeli órákra tétessenek,“ a tanítás a magyar viszonyokra való tekintettel „célszerűbb, ha egyhuzamban délelőtt történik.“ (34)

Fontosnak tartja Fináczy, hogy „a tanár minden órára lelkiismeretesen készüljön,“ gondolkoznia kell „az anyag beosztásáról, didaktikai formálásáról.“ A tanulók mindig változnak, a tanításnak mindenkor hozzájuk kell alkalmazkodnia. (35)

A tanítás munkáját támogatja a tankönyv. Tankönyvre „okvetlenül szükség van, mert a tankönyv biztosítja, hogy a tanár el ne kalandozzék; megmutatja a tanítás egymásutánját, sorrendjét.“ A jó tankönyv legyen „jól megszerkesztve, ne legyen túlságosan részletes, ne legyen aránytalan szerkezetű; nem szabad benne tárgyi tévedéseknek előfordulniok; nyomása jó legyen, a típusok tiszták, kiemelkedők; jó papirosan legyen nyomva és az illusztrációk tökéletesek legyenek.“ (36)

Az oktatás eredményének elbírálására szolgálnak az osztályozás, az érdemjegyek és a vizsgálatok. Az osztályozás „kétféle módon történhet: előszóval és írásban.“ Az előbbi „minden leckeórán, minden felelet alkalmával történhet.“ A főelv az, hogy „objektív legyen.“ Az írásbeli osztályozás érdemjegyekkel történik. „Elméletben legjobb volna, ha az iskola és a tanár nem szorulna érdemjegyekre, mivel nem külső elismerésre, hanem tudásra van szüksége a gyermeknek.“ Az érdemjegy azonban „sarkalló eszköz, látja ebből a tanuló, mennyi hiányzik a tudásából, mit kellene tennie.“ A proletárdiktatura

alatt az érdemjegyek eltörlése „érezte káros hatását.“ Az osztályozás „igazságos legyen: ez a legfontosabb.“ A vizsgálatok, amelyek egyrészt a végleges osztályozást, másrészt az iskola munkájának nyilvánosságra hozását célozták, szükségtelenek. „Egyetlen feleletből nem lehet osztályzatot megállapítani, erre az egész évben tett haladás a döntő.“ Másrészt „az iskolai munkásság önértékű, nincs szükség nyilvánosságra hozására.“ Ezért helyesebbek az évvégi nyilvános összefoglalások, amelynek célja „végleges rendezés az anyagban.“ (37)

Az erkölcsi nevelés gyakorlatában „a külső rend megalapozását szolgálja az iskola a fegyelmezéssel“ és a „belső rend megállapítása“, az erkölcsi személyiség kialakulásának megalapozása a célja a vezetésnek. A középiskola szoktatással nevei a tanulókat „az iskolai rendre, az órák pontos látogatására, udvariasságra, illemszabályokra, órarend pontos megtartására, stb.“ Szoktatással nevei munkára, szorgalomra, kitartásra, „mely nélkül az életben nem lehet nagyot alkotni.“ Az oktatással kapcsolatosan teszi az iskola „érzékennyé a lelkiismeretet az erkölcsi normák iránt.“ A vallásitanításból „megérti a tanuló a tökéletesség eszméjét“, mely felé mindenkor törekednie kell. A tanár példája, személyes ráhatása nevei az erényekre, az igazságosságra, önfegyelmezésre, szeretetre. Az iskolai nevelés csak akkor érte el célját, ha a maga eszközeivel előkészíti az erkölcsi jellem fejlődését.

Az erkölcsi nevelés gyakorlatának körébe tartozik a jutalmazás és büntetés. Ezek tulajdonképpen „nem nevelési eszközök, de rá vagyunk utalva az alkalmazásukra.“ Más jutalom „nem lehet, mint a dicséret. A tanár elismerése „ritka legyen, hogy növelje az ambíciót.“ A büntetés „motivuma a javítás, nem a megtorlás, tehát szeretetből kell fakadnia. . . . a tanár szánakozik a gyermeknek, de megbünteti, mert eleget kell tennie az igazságosságnak.“ A büntetés kellékei: legyen visszavonhatatlan, legyen igazságos; az egyéniséghez legyen szabva; és végül nyomban kövesse a bünt. Büntetésre nem szabad használni „azt, ami didaktikai eszköz“ és a testi fenyítéket. Ez utóbbihoz „csak a szülőknek van joga, annak a kéznek van joga sújtani, amelyik áld is.“ (38)

B e f e j e z é s

Fináczy pedagógiai rendszerén, amint egységes összefüggésben kialakult előttünk (1), jól látható, hogy minden lényeges vonásában magán viseli Herbart hatásának nyomait, sőt, amint erre a Bevezetésben utaltunk, a herbartianus rendszerek között általánosságban Fináczy rendszere áll legközelebb Herbarthoz; mert amíg az egyes herbartianusok Herbart rendszerének főleg egyik vagy másik részét fejlesztették tovább, Fináczy Herbart egész pedagógiáját vette elmélete alapjául. Ebből a szempontból tehát Fináczy pedagógiája egy magyar földön továbbfejlesztett herbarti rendszer, mely annyiban válik el a Herbart-követők rendszereitől, hogy egyrészt a magyar viszonyokhoz alkalmazkodik, másrészt a Herbart óta eltelt idő tudományos fejlődésének minden eredményét figyelembe véve a herbarti keretek között is egy, a kor tudományos színvonalán álló pedagógiai rendszert ad. Ha már most ezt a rendszert a magyar pedagógiai rendszerek mellé állítjuk, ez a neveléstudomány hazai fejlődésének azt a pontját fogja mutatni, ahol a magyarra mindmáig többé-kevésbé ható német pedagógiai szellem a magyarral legszorosabban kapcsolódik. Egyben azonban ez az összehasonlítás arra is rámutat, hogy Fináczy pedagógiája milyen helyet foglal el a magyar nevelélméletek fejlődésében s végül bizonyítani fogja azt is, hogy az egymástól annyira különböző irányú pedagógiai rendszerek között lényegileg milyen szoros összefüggés áll fenn. Ezért nem érdektelen, ha febnérjük Fináczy rendszerének vonásait korának két magyar nevelélméletéhez, Schneller István és Imre Sándor pedagógiájához való viszonyában.

E három elmélet első pillanatra egymástól annyi eltérő vonást mutat, hogy szinte csodálkoznunk kell, hogy ezek magyar földön csaknem egyidőben születtek. Mindháromban megtaláljuk a kapcsolatot a német pedagógiai gondolkodással, de mindegyikben más-más mértékben. Mint előbb mondtuk, Fináczynál legteljesebben, Schnellernél kevésbé és végül Imre pedagógiájában csak a legáltalánosabb mozzanatokban. Ez azonnal utal bizonyos mértékig az eredetiség kérdéseire is s kétségtelen, hogy ebben a tekintetben hármuk közül

(1) Tudományos szempontból eléggé nem sajnálható, hogy Fináczy maga nem foglalta egységesen összefüggő munkába mindazt, amit cikkeiben, előadásaiiban e téren részletekben alkotott.

Imre Sándor pedagógiai rendszere a legönállóbb magyar nevelésmélet. Hármuk viszonyának legmélyebb összefüggésére mutat rá, hogy Fináczy herbartianus, míg Schneller és Imre mindketten a személyiség pedagógiájának képviselői; tehát pedagógiai felfogásuk amilyen mértékben különbözik Fináczyétól, olyan mértékben függ kettőjük között össze. Pedagógiájuk jelentőségének határait jelöli az a megállapítás, hogy Fináczy egy, már szinte a múlté vált, bár előbb nagyhatású rendszert próbált újraalkotni, míg emezek a XX. század egyik legtermékenyebb pedagógiai irányának részben kezdeményezői, részben kialakítói között állanak. S végül nem utolsó sorban jön tekintetbe pedagógiájuk magyar jellege, mely egyes vonatkozásokban Fináczynál és Schnellernél is kiemelkedik, de olyan, az egész pedagógiai emelkedést teljesen átható és meghatározó teljességben, mint Imre Sándornál, egyikükénél sem.

E legnagyobb általánosságban járó megállapítások azonban korántsem mutatják meg a három rendszer igazi értékét és egymáshoz való viszonyát. Fináczy, — mint láttuk — egy olyan tudományos pedagógiai rendszert alkotott, mely a neveléstudomány eddigi eredményeit gyűjti össze és foglalja egységbe a Herbart által adott keretek között és az ő módszerével. Schneller István ezzel szemben egészen új utat vágott a pedagógiában, amikor a személyiség jelentőségét a nevelésben felismerte. Ezzel nemcsak szembehelyezkedett a herbarti pedagógiával, mivel annak egyoldalú intellektualizmusát elítélte, hanem annak helyébe új elméletet állított, melynek központi meghatározó gondolata a személyiség lett. Amíg tehát Fináczy „a szorgalmas munkás” szerepére vállalkozik, amikor összegyűjti és rendszerbe foglalja a nevelésről elmélkedők szétszórt gondolatait, addig Schneller mintegy önmagából termeli ki azokat a gondolatokat, melyeket rendszerre épít. Épen ezért Schneller rendszerén sokkal fokozottabb mértékben mutatkoznak meg egyéniségének vonásai.

Schneller egész pedagógiája az emberi életről alkotott vallásos felfogásában gyökerezik. Schneller szerint Isten az embert azért teremtette, hogy felemelkedjen az „Isten országába.” Ezt az „isteni célgondolatot” testesíti meg minden emberélet. A mindenségben ugyanis isteni erő „ténykedik és ennek léte és fejlődése érdekében minden egyesnek kijelöli a maga helyét, melyet csak ez az egy egyén, ez az egy én foglalhat el; amelynek elfoglalására ez az egy én rendelve van, hivatottsággal bír. Egy isteni erő ez, amely minden egyes embernek létet adott, és melynek következtében minden egyes ember egy feltétlen értékű, vagyis isteni célgondolat.” (1) Az embernek tehát azt az általa képviselt „sajátos célgondolatot” kell megvalósítania, „amelyért ez az egyes teremtett.” (2) Ebből a felfogásból Schnellernél két dolog következik. Az egyik az, hogy „az egyes ember alakulásának folyamatát irányító nevelés egyetlen hivatása csakis az lehet, hogy az egyént ennek az egyedül lehetséges és feltétlen értékű célnak a szolgálatába rendelve,” (3) tehát a nevelésnek olyannak kell lennie, hogy az embert Isten által adott hivatásának betöltésében támogassa. A másik ezzel kapcsolatban az, hogy a pedagógusnak olyan nevelői rendszert kell konstruálnia, amely ezt a célt legjobban megvalósítja. Schneller az ember célgondolatának

megvalósulását a személyiségben látja, amely az ő felfogásában olyan vallásosan erkölcsi személyiség, amelynek abszolút s mégis reálsan emberi örök modellje Jézus Krisztus alakja. (4) A rendszerében központi helyet fogláló személyiségről nevezi Schneller rendszerét a „személyiség pedagógiká“-jának.

Mindebből azonnal nyilvánvaló, hogy Fináczy pedagógiájában a pedagogiának ilyen felfogását hiába keresnénk. Fináczy szintén olyan mélyen vallásos lélek ugyan, mint Schneller, de nála a vallásos érzés szerepe csak mint az erkölcsi nevelés egyik legfontosabb mozzanata emelkedik ki, pedagógiájának alapjául nem szolgál. Fináczy a nevelést, mint társadalmi tevékenységet nézi. Szerinte „alig van tevékenység, mely oly általános volna, mint a nevelés,“ (5) aminek pedig, ha el akarja érni célját, tudományos rendszerrel kell bírnia. S mivel „nincsen a tudomány mai színvonalán álló elméleti pedagógiánk“ (6) megkísérli egy ilyennek megalkotását, éspedig herbarti alapokon, mert az a meggyőződése, hogy aki tudományos pedagógiát akar írni, annak „vissza kell térnie magához Herbarthoz,“ (7) az első tudományos pedagógia megalapítójához.

Mindkét pedagógiai rendszer azonban megegyezik általában abban, hogy olyan általános, egyetemes neveléstant ad, amelyben a nemzeti vonás csak egyes részletekben bontakozik ki. Schnellernél főleg a nevelés szervezetében, Fináczynál e mellett — amint láttuk — a didaktikai anyag kiválasztásában is megnyilatkozik a nemzeti szempont, de egyiküknél sem abban a mértékben, mint Imre Sándornál. Imre pedagógiájában, „e pedagógiai eszmekör középpontjában a közművelődés és nevelés legtávolabbi mezeit is átfogó kisugárzással a **nemzetnevelés** eszméje áll.“ (8) Imre pedagógiai rendszere ugyanis egyrészt épen olyan rendszeresen felépített, a kor színvonalán álló tudományos rendszer, de újabb keletű, mint a Fináczyé, másrészt ugyanúgy a személyiség pedagógiájának a rendszere, mint a Schnelleré, amennyiben — bár Schneller teológiai felfogásától eltérően, de Schneller hatása alatt — ő is, „a szerves egészen belől egységesen, de épen azért nem egyformán érvényesülő egyéniség elvét“ (9) látja a nevelésben fontosnak; mindazonáltal mindkettőjüktől messze eltávolodik, amikor épen a személyiség neveléséről vallott felfogása által, amely „a nemzeti nevelést is megindítja igazi útján,“ (10) elindul „a magyar nemzeti nevelés kikutatása és meghatározása felé.“ (11) Imre ugyanis felismeri, hogy „a nevelés csak mint **nemzetnevelés** szolgálhatja igazán a célját, azaz ha a nevelőket a munkájuk minden részletében nemzeti tudatosság vezeti s annak alapja a nemzet körében folyik és arra hat, (I) csak a nemzeten át hat az egész emberiségre, mert az egyes ember mindig valamely nemzetben él, ha talán túlél is a nemzeten vagy még nem tudott feljutni a nemzet magaslataig.“ (12) De mivel, „a nevelésben pedig a nemzet eddig teljeséggel nem érvényesült, azaz még eddig nem láttunk példát arra-

(I) V. ö. még: „Azt a valóságot, hogy a nevelés a nemzet körében folyik és arra hat, egybe kell foglalnunk azzal a szükséglettel, hogy a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse. Ezt a valóságot és ezt a követelményt foglalja magában a **nemzetnevelés** szava.“ (13)

hogy a nemzet lett volna a szervezett nevelésben a legfőbb szempont, s hogy az ebből fakadó követelmények teljesültek volna," (14) Imre méltán csodálható tudományos munkával főleg a magyar pedagógusok és kultúrpolitikusok, elsősorban pedig Széchenyi munkáinak alapján kidolgozza a nemzetnevelés első magyar rendszerét. (I)

A három rendszer eredetiségének, értékességének és egymáshoz való viszonyának tiszta meglátásához további adatokat szolgáltat a rendszerek közelebbi vizsgálata, főleg azok középponti gondolatának összehasonlítása. Ilyen gondolat mindhárom rendszerben fellelhető. Fináczynál a nevelés célja, melyet ő az erkölcsös, „a mindig jóra irányuló, mindenkor következetes és erős jellemben“ (17), határoz meg, „megadja az elmélet szellemét," (18) Schneller szerint „a személyiség gondolatát, mint elvet állítjuk oda, mint amely rendszerünket minden ízében áthatja, meghatározza" (19), s végül Imre Sándornál „a személyiség kérdése középponti jelentőségű, bármelyik oldalról nézzük; akár azt keressük, hogy az egyén nevelésének mi a célja, akár azt, hogy miként lehet a nevelés: az emberi közösség (társadalom, nemzet) jövőjének kíváncsias alakulását biztosítani. Mindkét szempontból a fődolog: az emberek minősége. Ha az egyént nézzük, arra kell törekednünk, hogy az egyének minél teljesebben kifejlődjenek, ez az egyén érdeke. Ha a közösséget nézzük: annak az értéke, ereje, jövője is azon fordul meg, mennyiben vannak benne kifejezett egyének. Ez azt bizonyítja, hogy a személyiség fogalmában találkozunk a nevelés kétféle felfogása: az egyéni (individuális) és a közösségi (szociális)." (20) Végeredményben mindhárom gondolat a nevelés céljában valósul meg s ebből a szempontból a legszorosabb összefüggés mutatkozik a három rendszer között, mivel akár „erkölcsi jellem"-nek, akár „személyiség"-nek nevezzük azt a legvégső célt, amit a nevelés el akar érni, minden esetben arról van szó, amint azt Fináczy kifejezi, hogy „létesítsünk valamit, ami még nincsen: erkölcsi állapotot hozunk létre". (21) Ennek a magasabb kategórikus imperatívusznak a nevelés rendszerébe való bevitelle mindhárom pedagógiai elmélet jellemző közös vonása, minden más világnézeti síkban álló pedagógiai elmélettel szemben.

Mélyebb eltérés mutatkozik a három elmélet között abban, ahogyan a nevelés végecéljának ezt a kifejlődését látják. Schneller szerint az egyes ember, amíg személyiséggé — amely „nem egyéb, mint ethizált és tudatra emelt egyéniség" (22) — válik, „fokozatok egymásutánjának genetikus során megy végig". (23) A fejlődés útját Schneller három állomásra, fejlődési fokra osztja (24): 1. az érzéki éniség álláspontján az ember csak mint egyes, tehát mint egyed jó tekintetbe;

(I) Ebben „magyar nemzeti jellemvonásainknak megfelelően nemzeti létünk biztosítása és nemesítése érdekében" (15) alakul ki a nevelés feladata s „így válik a nevelés azzá, amivé lennie kell: az együttélőknek, az új nemzedéknek *nemzetté nevelése*, nemzetvédelem és nemzetfejlesztés az egyének nevelése által." (16) A nemzeti haladáshoz szükséges és az ezeket gátló speciális magyar jellemvonásokat, amelyeket a nevelésnek elősegíteni, illetőleg kifejlődésüket megakadályoznia kell, Imre táblázatszerűen adja „gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről" c. művében. 253—269 l.

2. a történeti éniség álláspontján mint a történeti hatalomnak egyik példánya, individualitása itt nincs elismerve, csak exemplar; 3. a tiszta éniség álláspontján az egyes ember a szerves egésznek egyénesült, feltétlen értékű szerve s világnézete sajátos, benső szükségyszerűséggel alakul és nyilatkozik. (25) Az érzéki éniség fokán az embert az önzés jellemzi, a történeti éniség fokán „az altruizmus az ember erkölcsi életének vezető elve“, s a tiszta éniség fokán a szeretet fogja jellemezni az embert. (26)

A személyiség fejlődésében meghatározott fejlődési fokokat „lát-szólag Imre is átveszi ugyan, de egészen más értelemben teszi őket magáévá“; nála ugyanis „Schnellerrel ellentétben a fejlettség fokai az egyes emberek önismeretének mértékét“ (27) jelölik. Imre szerint ugyanis az érzékiség fokán azok vannak, „akikben az ösztönök, alsóbbrendű érzelmek uralkodnak, akik csak magukkal törődnek“; a kényszerű alkalmazkodás fokán azok állanak, „akik tudják, hogy betartoznak az emberi közösségbe . . . tehát igyekeznek a közösség életét szabályozó törvényeknek . . . engedelmeskedni“; s végül a szándékos és sajátos alkalmazkodás fokán azok vannak, akik tudják, „hogyan az egyén a közösségnek nem csupán rabszolgája, hanem alkotó és alakító eleme, amelyen a közösségnek értéke és sorsa is megfordul“. (28) Ez utóbbi fokon álló ember „végighaladt a fejlődés egész útján: 1. kialakult az egyénisége, azaz alkotó vonásainak másokétól eltérő, sajátos egysége, 2. van jelleme, azaz cselekvésének megvan a határozott iránya és 3. ez a jellem erkölcsös jellem, vagyis ez az ember teljesen kifejlett, határozott, tudatos és nemes egyéniség. A fejlődésnek ez a végső eredménye: a kímült ember, a személyiség.“ (29)

Fináczynál az erkölcsi jellem kialakulásának ezek a fokozatai, mint láttuk, nem találhatók meg. Fokokról ő is szól, amikor a pedagógiai irodalomban használatos terminológiával az erkölcsi jellem kialakulását így határozza meg: „a növendéknek a legalitás fokáról a moralitás fokára kell emelkednie, vagyis a pusztán szoktatott, habituálissá vált erkölcsiség helyébe fokozatosan ki kell fejlődnie az erkölcsi érzületnek, mely belátásból és az erkölcsiség önmagából való szeretetből cselekszi a jót“. (30) Ezek a fokok azonban Fináczynál az erkölcsi nevelés menetére vonatkoznak, tehát egészen más jelentőségűek, mint Schneller vagy Imre Sándor fokozatai.

Ezekből a különbségekből következnek a nevelés eszközeiben és módjában mutatkozó eltérések. Schneller a történeti tanítás túlértékelésével, abból a (hibás) tételből indulva, hogy „az embernek, mint individuumnak ethisálása, az emberi egyéniségnek személyiséggé válása, vagyis a krisztusi elvnek előkészítése és érvényesülése: ez a történet feladata“ (31), úgy véli, hogy „csak egy úton lehet a növendéket személyiséggé nevelni: mégpedig úgy, hogy az emberiség történeti fejlődésének átélése által mintegy megismételtetjük vele a nagy alkotó szellemi gondolatában nevelésünkre rendelt folyamatot“. (32)

Imre Sándor szerint, Schnellertől eltérőleg, „az oktatás anyaga az emberi ismeretek roppant területéről mindaz, ami a tudatosság kifejlesztéséhez, a világban való tájékozódáshoz s az ember helyének megtalálásához és betöltéséhez szükséges. Az oktatás anyagát tehát az

isíneretek mindenik köre szolgáltatja s mindenik a nevelés teljes célját szolgálja.“ (33) A nevelés módjára nézve azonban még közelebb áll Fináczyhoz, különösen a határozott, tudatos módszer hangsúlyozásával. „A határozott módszer nem teszi az oktatást lélektelenné (sablo-nossá), hanem megengedi, sőt megkívánja a hajlékonyságot, teret enged a személyes belátásnak, de meggátolja a kapkodást, biztosítja a munka rendjét s a kitűzött feladat eivégzését.“ (34) Ebből a szempontból tehát Schneller rendszerével szemben Fináczy és Imre elmélete tudományosabb, a kor pedagógiai eredményeivel számoló. Kettőjük között is mutatkozik azonban különbség, főleg abban, hogy Imre rendszerében a magyar vonások e téren is jobban kidomborodnak, amint ő kifejezi: „nemcsak az elmélkedésben, hanem az iskola szervezetében, a nevelés módjában, a tanítás anyagának kiválasztásában is érvényesülni kíván“ Széchenyi magyar szelleme. (35)

A három pedagógus erkölcsi felfogásának komolyságából következnek azok a megegyező vonások, amellyel a nevelői személyiséget rajzolják meg. Mindhárman fontosnak tartják a nevelő személyiségét a nevelésben, bár nem egyforma mértékben. Schnellernél „a nevelőnek, a tanárnak személyisége a nevelésnek legfontosabb tényezője“, (36) bár nem annyira minden másnál jobban kiemelkedő módon, mint a személyiség egyes német pedagógusainál, főleg Lindénél. Schneller ugyanis a nevelői hatást „nem egyedül a nevelői személyiségben látja, amely született tehetségénél fogva szinte öntudatlanul hat, hanem elsősorban a történeti fejlődésbe való beleélésben, amelynél a nevelő részéről tudatosság és tervszerűség nyilvánul meg.“ (37) Ezt a tudatosságot és tervszerűséget hangsúlyozza Imre Sándor is, aki szerint „a nevelés sorsa mindenképen a tanító erején fordul meg.“ (38) A tanítói egyéniségből ugyanis „**tanítói személyiséggé** az fejlődik ki, aki felismeri magában a szükséges tulajdonságokat, ismeri ezek jelentőségét, megfigyeli ezeknek a maga és a többi tanító iskolai munkájában való jelentkezését, a növendékekre tett hatását, a hatásnak a növendékek magatartásában való nyilvánulását és a tanulságok alapján igyekszik magát úgy alakítani, hogy az iskolai nevelés kettős munkájában valóban középpont lehessen és ezt a helyet a nevelés szellemében tölthesse be. A tanítónak ezt a személyiséggé való fejlődését egyénisége dönti el, hajlam és rátermettség kell hozzá elsősorban, enélkül a személyiség erkölcsi tényezője, a **lelkület nemessége** nem lehet meg; minthogy azonban a személyiségben az értelmi tényezők, a tudatosság ugyanolyan fontos, a személyiség kialakulásában a tanítói munka tudatosításának, az előkészületnek és folytonos önművelésnek is nagy a jelentősége.“ (39) A tanítónak személyiséggé válása tehát mindkettőjük szerint a nevelés hatásának legfőbb biztosítéka. Amíg azonban náluk a nevelő személyisége — amint az a személyiség pedagógiájából önként is következik — döntő tényező, addig Fináczynál csak egyik igen fontos tényező s a hivatottság, a rászülettség követelménye, mint láttuk, nem annyira *conditio sine qua non*-ja, feltétlenül hangsúlyozott adottsága a nevelőnek.

Fináczynál — s itt mutatkozik Herbart intellektualizmusának hatása — a nevelői személyiség inkább csak az erkölcsi nevelésben

emelkedik ki, az értelmi nevelés terén az anyag és módszer látszik fontosabbnak. Nem kell külön rámutatnunk, hogy a kérdést Imre Sándor fogja fel a legeggyetemesebben Schneller idealizmusával és Fináczy intellektualizmusával szemben. Jellemző e három felfogásra — s ebben szépen tükröződik elméletük szelleme is, — hogy Schneller a nevelői ideál, a nevelői személyiség legtökéletesebb, örök, abszolút megtestesülését Jézus Krisztus isten-emberi alakjában látja, míg Fináczy előtt a nevelői személyiség utólérhetetlen eszményeként „a gyermekért való teljes és feltétlen odaadás csodáját“ (40) megvalósító Pestalozzi alakja lebeg, s végül bizonyára nem tévedünk, ha Imre Sándor felfogásában Széchenyi nevelői alakjának vonásait próbáljuk felfedezni, különösen abban az értelemben, ahogy Széchenyi nevelői hatása egész nemzetére kiterjedt. (41) De bármily alakban látták is a nevelők eszményképét, bármily vonásokat is emeltek ki abban elsősorban, mindhárman magasabb etikai alapon rajzolták meg azt s a nevelőről írott soraik a magyar pedagógiai irodalom legszebb fejezetei.

Mindezek után a három rendszer összehasonlításában arra a kérdésre kell még felelnünk, hogy melyik rendszer fedi legjobban a nevelés gyakorlati követelményeit, másszóval mennyiben valósítható meg. Schneller ideális rendszere abban a formájában, ahogy ő azt felépítette, lehetetlenne teszi annak teljes gyakorlati alkalmazását. Már mások is rámutattak arra, hogy „a személyiség fejlődésének túlságosan elméleti, mesterkelt, a pszichológiai szempontokkal kevésbé számoló felfogása, továbbá a történeti fejlődés átértékelésének az a gondolata, ahogyan az nála kifejezésre jut s végül ezzel kapcsolatosan a történeti anyagnak a tanítás középpontjába állítása“ (42) bizonyára sebezhető pontjai Schneller rendszerének. Fináczy rendszere, éppen azért, mert a már gyakorlatban is kipróbált herbarti rendszer alapján készült, inkább megfelel a gyakorlati követelményeknek. Mindannak ellenére azonban, hogy Fináczy a rendszer gyakorlatában kiütköző hibákat javítani próbálta, maga az elmélet lassan egyre inkább a múltté válik. Ez azonban nem jelenti azt, hogy értékes részei, különösen a nevelés céljának, továbbá az értelmi és erkölcsi nevelésre vonatkozó megállapításainak nagyobb része ma nem lenne érvényes. A haladás, különösen az újabban kifejlődő nemzeti irány éppen az ennek jelentőségét felismerő Imre Sándor rendszerének minél szélesebb körű és teljesebb megvalósulását egyengeti, ami annál biztosabban bekövetkezik, mert Imre elmélete egyben a magyar földön született elméletek közül a legrealisabb, a gyakorlati élet minden mozzanatával számoló elmélet. De a nemzetnevelés elmélete bármennyire alkalmazkodjék is egy nemzet speciális adottságaihoz, soha nem szakadhat el az általános neveléstudománytól. Imre maga mondja, hogy „az elméleti meghatározást, alapozást, célkitűzést az egész emberiségre tekintő s ebben a nemzetet csak alkotórésznek néző neveléstudomány végzi, a nevelés nemzeti irányának a kifejtése és érvényre juttatása többé nem az egyetemes neveléstudománynak, hanem a nemzeti neveléstudománynak a feladata.“ (43) S ebben van meghatározva a három rendszer fejlődéstani összefüggése is, amennyiben egyik oldalról a Schneller által kezdeményezett új úton Imre Sándor eljutott a nemzetnevelés magyar rendszerének megalkotásához, más oldalról Fináczy éppen

a jelen és jövő hasznára átmentette a magyar nevelésbe az egyetemes neveléstudomány minden értékét. Gondoljunk itt nagyszabású neveléstörténeti munkásságára is. Annál értékesebbnek kell tartanunk Fináczy pedagógiáját, mert úgy Schneller, mint Fináczy rendszerében, ez utóbbiban még fokozottabban előtérben áll a nemzeti vonás, ami végeredményben azt jelenti, hogy ha nem is teljes tudatossággal mint Imre Sándor, de Schneller és Fináczy rendszere mégis, ha más-más úton is, a magyar nemzeti neveléstudomány kifejlődésének egyes lépéseit jelzik.

Amikor most végezetül az elmondottak alapján megállapítjuk, hogy Fináczy pedagógiai rendszerének eredetisége vitatható Schneller és Imre Sándor elméletével szemben, továbbá utalunk arra, hogy bármennyire is sikerült Fináczy-nak a herbarti rendszert új tartalommal kitöltenie, az eredeti rendszer fogyatkozásainak teljes kiküszöbölését ez nem eredményezhette, rá kell mutatnunk arra is, hogy Fináczy elmélete nem egy maradandó értékű gondolatot tartalmaz, melyek ma már számtalan vonatkozásban átittatták a magyar pedagógiát, annak szerves részévé váltak. Különösen ennek a rendszernek erkölcsi szempontból annyira nemes, emelkedett szelleme az, ami értékességét vitán felül állóvá teszi és maradandóságát biztosítja. Az eszményeknek a nevelésben való jelentőségéről soha nem mondhat többet pedagógus, mint Fináczy: „Államok megszűnhetnek, trónok megdőlhettek, seregek tönkremehetnek, de az eszmények az emberi lélekből egészen ki nem pusztulhatnak. Nagy megnyugtató rejlik ebben. Mert csakis az eszményeknek ez az örök uralma fejtheti meg „az edukáció nagy titkát”; csakis az biztosíthat bennünket arról, hogy az emberiség haladása a nevelés útján valóban lehetséges.“ (44)

J E G Y Z E T E K

Bevezetés. 1) Paedagogiai irodalmunk némely hiányairól 119 l. — 2) U. o. 110 l.—3) Uo. 114 l. 4) Uo.—5) Uo. 117. l.—6) Uo. 109 l.—7) Tettamanti Béla: A neveléstan két újabb magyar rendszere. 2 l. — 8) Fináczy-émlékfüzet. 6 l. — 9) Újabb törekvések a didaktika terén. 65 l. — 10) U. o. 66 l. — 11) Színnyei József: Magyar írók élete és munkái. III. k. 494 l. Pedagógiai Lexikon 1 k. 614—15 ll. Fináczy-émlékfüzet 8—9 ll., 12, 21—22 ll. — 12) Fináczy-émlékfüzet 9 l. — 13) U. o. 11 l. 14) U. o. 24 l. 15) U. o. 44 l. — 16) U. o. 45. l. — 17) U. o. 18) U. o. 47. l. 19) Ped. Lexikon. I. k. 615 l. — 20) Nevelésméletek a XIX. században 102 l. — 21) Fináczy-émlékfüzet 46 l. — 22) Kármán: Paedagogiai dolgozatok. I. Előszó 1 l. — 23) Fináczy-émlékfüzet 46 l. 24) U. o. 18 l. — 25) Az újkori nevelés története 270 l. — 26) Elméleti pedagógia (Egyetemi előadás) 13 l. 27) U. o. 28) Paed. irod. némely hiányairól 110—11 ll. 29) U. o. 111 l. — 30) Elm. ped. 13 l. — 31) U. o. — 32) Uo. 33) Uo. — 34) Uo. 14 l. — 35) Uo.

Elméleti pedagógia. Teleológia. 1) Elm. ped. 1 l. — 2) A nevelés fogalmának elemzése. (Világnézet és nevelés) 13 l. — 3) U. o. 14 l. — 4) U. o. — 5) U. o. — 6) Elm. ped. 2 l. 7) A nev. fog. elemz. 15 l. — 8) Uo. 9) Uo. 15—16 ll. — 10) Uo. 16 l. — 11) Uo. — 12) Uo. 16—17 ll. — 13) Uo. 17—18 ll. — 14) Elm. ped. 3 l. — 15) A nev. fog. elemz. 18—19 ll. — 16) Uo. — 17) Uo. 19 l. 18) Uo. 20 l. 19) Uo. — 20) Uo. 21 l. — 21) Uo. — 22) Uo. 22 l. — 23) Uo. — 24) Uo. 25) Uo. 23 l. — 26) Uo. — 27) Elm. ped. 4 l. — 28) Eszmények és valóságok 6 l. 29) Uo. 6—7 ll. — 30) Elm. ped. 6 l. 31) Eszmények és valóságok 1 l. 32) Uo. 3 l. — 33) Uo. — 34) Uo. 5 l. — 35) Uo. — 36) Uo. 6 l. — 37) Uo. 9 l. 38) Elméleti pedagógia 6 l. — 39) Uo. 6 l. — 40) Uo. — 41) Didaktika 2 l. — 42) A nevelés fogalmának elemzése 22 l. 43) Paed. irod. némely hiányairól 113 l. — 44) Elm. ped. 6 l. — 45) Uo. — 46) Uo. 47) Uo. — 48) Az újk. nev. tört. 138 l. — 49) Elm. ped 7 l. — 50) Az újk. nev. tört. 138 l. — 51) Uo. 139 l. — 52) Uo. — 53) Eszmények és valóságok 3 l. — 54) Az újk. nev. tört. 139 l. — 55) Uo. 140 l. — 56) A nev. fog. elemz. 22 l. — 57) Uo. 23 l. — 58) Kármán id. m. — 59) Didaktika 27 l. — 60) Uo. — 61) Elm. ped. 7 l. — 62) Imre Sándor: Neveléstan — 63) Elm. ped. 7 l. — 64) Nevelésm. a XIX. sz. 127—28 ll. — 65) Uo. 129 l. — 66) Az újk. nev. tört. 90 l. — 67) Uo. 100 l. — 68) Uo. 101 l. — 69) Uo. 104 l. — 70) Elm. ped. 7 l. — 71) Uo. 8 l. — 72) Uo. — 73) Uo. — 74) Uo. — 75) Uo. — 76) Uo. — 77) Uo. — 78) A szülői ház feladatai 6 l. — 79) Uo. 6—7 ll. — 80) Az újk. nev. tört. 144 l. — 81) A gyermek-psychol. 499 l. — 82) Elm. ped. 9 l. — 83) Didakt. 81—82 ll. — 84) Uo. 82 l. — 85) Elm. ped. 9 l. — 86) Didakt. 82 l. — 87) Elm. ped. 9 l. — 88) Didakt. 82 l. — 89) Uo. 82—83 ll. — 90) Elm. ped. 9 l. — 91) Az újk. nev. tört. 142 l. — 92) Elm. ped. 9 l. — 93) Uo. — 94) Uo. — 95) Uo. 96) Az elméleti tanárképzésről 108 l. — 97) Elm. ped. 9 l. — 98) Uo. 10 l. 99) Uo. — 100) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 34—35 ll. — 101) Elm. ped. 10 l. — 102) Uo. — 103) Didakt. 4 l. — 104) Elm. ped. 10 l. — 105) Uo. — 106) Az újkori nev. tört. 269 l. — 107) Elm. ped. 10 l. — 108) Didakt. 3 l. — 109) Uo. 3—4 ll. — 110) Elm. ped. 10 l. — 111) Didakt. 4 l. — 112) Elm. ped. 10 l. — 113) Az újk. nev. tört. 269 l. — 114) Uo. — 115) Elm. ped. 10 l. — 116)

Uo. 117) Uo.—118) Uo.—119) Neveléstud. a XIX. sz. 30 l.—120) Az ókori nev. tört. 139 l.—121) A szülői ház feladatai 6 l.—122) Uo. 7 l.—123) Uo. 5-6 ll.—124) Uo. 8 l.—125) Uo. 11 l.—126) Elm. ped. 11 l.—127) Uo.—128) Az iskola egyénisége 40 l.—129) Uo. 42 l.—130) Elm. ped. 11 l.—131) Az isk. egy. 49 l.—

Elméleti pedagógia. Metodológia. 1) Didaktika (Egyetemi előadás) 5 l.—2) A nev. fogalm. elemz. 18 l.—3) Elm. ped. 11 l.—4) A nev. fogalm. elemz. 19 l.—5) Elm. ped. 11 l.—6) Uo.—7) Uo.—8) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 31 l.—9) Didakt. 34 l. 10) Elm. ped. 12 l.—11) Uo.—12) Uo.—13) Uo. 15 l. 14) Uo.—15) Uo.—16) Uo. 17) Uo.—18) Uo. 19) Az újk. nev. tört. 80 l.—20) Uo.—21) Neveléstud. a XIX. sz. 11 l.—22) Az újk. nev. tört. 196 l.—23) Elm. ped. 15 l.—24) Uo.—25) Uo. 15-16 ll.—26) Uo. 16 l.—27) Uo.—28) Uo. 17 l.—29) Uo. 16 l.—30) Uo. 17 l.—31) Didakt. 41 l.—32) Uo. 16-17 ll.—33) Uo. 10 l.—34) Neveléstud. a XIX. sz. 119 l.—35) Uo. 116 l.—36) Didakt. 14 l.—37) Uo. 16 l.—38) Újabb törekvések a didaktika terén 66-67 ll.—39) Uo. 67 l.—40) Didakt. 15 l.—41) Uo. 15-16 ll.—42) Újabb törekvések a didaktika terén 72-73 ll.—43) Didakt. 19 l.—44) Uo.—45) Uo. 20 l.—46) Uo. 21 l.—47) Uo. 22 l.—48) Uo.—49) Uo. 23 l.—50) Uo. 24 l.—51) Uo. 23 l.—52) Uo. 25 l.—53) Uo.—54) Uo. (aláhúzás tölem)—55) Uo.—56) Uo. 26-27 ll.—57) Uo. 27 l.—58) Uo.—59) Uo. 60) Uo. 27-28 ll.—61) Uo. 27 l.—62) Uo. 28 l.—63) Uo. 64) Uo.—65) Uo. 28-29 ll.—66) Uo. 32 l.—67) Uo.—68) Uo. 34 l.—69) Uo. 34-35 ll.—70) Uo. 35-36 ll.—71) Uo. 35-40 ll.—72) Uo. 36 l.—73) Uo. 36-37 ll.—74) Uo. 37 l.—75) Uo. 37-38 ll.—76) Uo. 38 l.—77) Uo.—78) Uo. 39 l.—79) Uo. 40 l.—80) Uo. 41 l.—81) Uo. 42 l.—82) Uo. 44 l.—83) Uo. 45 l.—84) Uo. 47-48 ll.—85) Uo. 48 l.—86) Uo. 49 l.—87) Uo. 50 l.—88) Uo. 54 l.—89) Uo. 55 l.—90) Uo.—91) Uo.—92) Uo. 55-56 ll.—93) Uo. 56 l.—94) Uo.—95) Uo.—96) Uo. 58-59 ll.—97) Uo. 61 l.—98) Uo. 62 l.—99) Uo.—100) Uo. 63 l.—101) Uo. 63-64 ll.—102) Uo. 64 l.—103) Uo. 63 l.—104) Uo. 64-65 ll.—105) Uo. 65 l.—106) Uo. 66 l.—107) Uo. 65 l.—108) Uo. 67 l.—109) Uo. 67-68 ll.—110) Uo. 69 l.—111) Uo. 70-71 ll.—112) Uo. 72-73 ll.—113) Uo. 73 l.—114) Uo. 77 l.—115) Uo. 76 l.—116) Uo. 78 l.—117) Uo. 79 l.—118) Uo.—119) Uo.—120) Uo. 79-80 ll.—121) Uo. 81-83 ll.—122) Uo. 86 l.—123) Uo. 85-96 ll.—124) Uo. 98-100 ll.—125) Uo. 101 l.—126) Uo. 105 l.—127) Uo. 106 l.—128) Uo. 109 l.—129) Uo. 109-112 ll.—130) Uo. 113 l.—131) Uo. 114 l.—132) Uo.—133) Uo. 114-115 ll.—134) Uo. 115-118 ll.—135) Uo. 118-119 ll.—136) Uo. 119 l.—137) Uo. 125 l.—138) Uo. 124-125 ll.—139) Uo. 125-126 ll.—140) Uo. 126 l.—141) Uo. 127 l.—142) Uo. 128 l.—143) Uo. 141 l.—144) Uo.—145) Uo. 141-142 ll.—146) Uo. 143-147 ll.—147) Uo. 147-150 ll.—148) Uo. 151 l.—149) Uo. 151-152 ll.—150) Uo. 152 l.—151) Uo. 135 l.—152) Uo. 154 l.—153) Uo. 155-156 ll.—154) Uo. 162 l.—155) Ped. Lex. I k 616 l.—156) Herbart: Pedagógiai előadások vázlatja 79 l.—157) Elm. ped. 22 l.—158) Uo.—159) Uo.—160) Uo.—161) Az értelmi és erk. nevelés viszonya 26 l.—162) Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben 67 l.—163) Uo.—164) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 27 l.—165) Uo. 28-29 ll.—166) Gyakorlati pedagógia (Egyetemi előadás) 29 l.—167) Uo.—168) Uo.—169) A szülői ház feladatai 8 l.—170) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 30 l.—171) Gyakorlati pedagógia 29 l.—172) Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben 69 l.—173) Fegyelemtartás 289 l.—174) Uo.—175) Uo. 291 l.—176) Az újkori nevelés története. 143 l.—177) Gyakorlati pedagógia 3 l.—178)

Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 34 l. — 179) Elméleti pedagógia 23 l. 180) Uo. 22 l. — 181) Uo. 23 l. — 182) Uo. 22 l. — 183) Uo. 23 l. — 184) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 37 l. — 185) Elméleti pedagógia 23 l. 186) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 31 l. — 187) Uo. — 188) Elméleti pedagógia 24 l. — 189) Didaktika 65 l. — 190) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 32—24 ll. — 191) Gyakorlati pedagógia 30 l. — 192) Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben. 73 l. — 193) Uo. — 194) Elméleti pedagógia 13 l. — 195) Didaktika 62—63 ll. — 196) Elméleti pedagógia 24 l. — 197) A szülői ház feladatai 9 l. —

Gyakorlati pedagógia. 1) Gyakorlati pedagógia 1 l. — 2) Uo. 3) Uo. 2 l. — 4) Uo. — 5) Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya 37 l. — 6) Uo. — 7) A szülői ház feladatai 8—9 ll. — 8) Gyakorlati pedagógia 3 l. — 9) Didakt. 21 l. — 10) A szülői ház. felad. 10 l. — 11) Gyak. ped. 3 l. — 12) Uo. 4 l. — 13) Uo. 14) Uo. — 15) Uo. 4—5 ll. — 16) Uo. 5 l. — 17) Uo. — 18) Köznevelési Szemle 67—68 ll. — 19) Gyakorlati pedagógia 5—6 ll. — 20) Uo. 6 l. — 21) Uo. — 22) Uo. 6—8 ll. — 23) Uo. 8 l. — 24) Uo. 8—10 ll. — 25) Uo. 10—12 ll. — 26) Uo. 13 l. — 27) Uo. — 28) Uo. 14 l. — 29) Uo. 15 l. — 30) Uo. 17 l. — 31) Uo. 18 l. — 32) Uo. 18—19 ll. — 33) Uo. 21—22 ll. — 34) Uo. 22—23 ll. — 35) Uo. 23 l. — 36) Uo. 24 l. — 37) Uo. — 38) Uo. 29—31 ll.

Befelezés. 1.) Schneller István: Didaktika 17 l. Idézi Dér Miklós: Schneller István pályája és pedagógiai munkássága. Szeged, 1937. 35 l. 2.) Schneller István: Comenius és Apáczai. Protestáns szemle, 1918. évf. 39 l. 3.) Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. Szeged, 1932. 9 l. 4.) V. ö. Pedagógiai Lexikon. Schneller István. 5.) Fináczy Ernő: A nev. fogalm. elemz. 13 l. 6.) Fináczy Ernő: Paedagógiai irodalmunk némely hiányairól. 110 l. 7.) Fináczy Ernő: Neveléelméletek a XIX. században. 102 l. 8.) Hajdú János: Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. Magyar Paed. 1920. évf. 121 l. 9.) Schneller István: Paedagogiai dolgozatok I. k. 9 l. V. még ö. Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. Bpest, 1920. 11 l. 10.) Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. 11 l. 11.) Pedagógiai Lexikon. I. k. 907 lap 12.) Imre Sándor: Neveléstan. Bpest, 65 l. 13.) Imre Sándor: Nemzetnevelés. Bpest, 1912. 69 l. 14.) U. a. 66—67 l. 15.) Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Bpest. 1904. 260 l. 16.) Imre Sándor: Neveléstan. 67 l. 17.) Fináczy Ernő: Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya. 35 l. 18.) Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia. 4 l. 19.) Schneller István: Didaktika 8 l. 20.) Imre Sándor: A személyiség kérdése. Bpest. 1926. 5 l. 21.) Fináczy Ernő: Események és valóságok. 9 l. 22.) Schneller István Paedagogiai dolgozatok. I. k. 21 l. 23.) Dér id. m. 37 l. 24.) Uo. 25) Idézi: Imre Sándor Neveléstan 62 l. 26.) V. ö. Dér id. m. 37—38 l. 27.) Dér id. m. 52—53 l. 28.) Imre Sándor: Nemzeti önismeret. 1920. 8—9 l. V. még ö. Dér id. m. 52 l. 29.) Imre Sándor: Neveléstan. 62 l. 30.) Pedagógiai Lexikon I. k. 616 l. 31.) Schneller István: Paedagogiai dolgozatok I. k. 63 l. 32.) Tettamanti id. m. 70 l. 33.) Imre Sándor: Neveléstan. 779 l. 34.) Uo. 284 l. 35.) Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. 52 l. 36.) Schneller István: Paedagogiai dolgozatok I. k. 39 l. 37.) Dér id. m. 49 l. 38.) Imre Sándor: A nevelés sorsa 40.) Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. 239 l. 41.) V. ö. Imre Sándor: es a szocializmus. Bpest, 1909. 131 l. 39.) Imre Sándor: Neveléstan. 197—98 l. A magyar nevelés körvonalai. 52—53 l. 42.) Dér id. m. 54 l. 43.) Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. 13 l. 44.) Fináczy Ernő: Események és valóságok. 12 l.

FÜGGELÉK

(1) Fináczy Ernő pedagógiai művei. (I)

Fegyelemtartás. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Köz-
löny (OKTK). 1884. XVII. 289—91 l.

A latin nyelv alapvető oktatása idegenajkú vidékeken. OKTK.
1884. XVII. 450—54 l.

Észrevételek a classicus nyelvek tanítása kérdéséhez. OKTK.
1885. XVIII. 278—82 l.

A régi görög gyermekjátékok. (Ifjúságunk számára.) A buda-
pesti VII. ker. m. kir. áll. gymnasium negyedik évi értesítője. 1884—
85-ről. Bpest, 1885. 2—16 l.

A gymnasiumi helyi tantervekről. OKTK. 1887. XXI. 73—77 l.

Egy francia internatus. A lycée de Vanves. OKTK. 1888.
XXII. 140—148 l.

A párizsi Musée Pédagogique. OKTK. 1888. XXII. 537—44 l.

Megjegyzések Hoek János országgyűlési képviselőnek „A köz-
oktatási tanács“ című cikkére. Egyetemes Közoktatásügyi Szemle.
1889. I. 124—27 l. — A párizsi felső- és középiskolai congressus. U.
o. 389—90 l. — A francia középiskolai tanárok javadalmazása. U. o.
501—6 l. — Párizsi levelek. I—VII. U. o. 536—40, 579—86, 620—
25, 656—62, 691—703, 746—58, 839—46 l.

A párizsi közép- és felsőiskolai congressus határozatai. OKTK.
1890. XXIII. 416—17 l.

A francia középiskolák multja és jelene. Bpest. 1890. VI. 275 l.

A nagy angol iskolák hygieniájáról. Egyetemes Közoktatás-
ügyi Szemle. 1891. III. 154—59 l.

A berlini iskolai conferentia. Budapesti Szemle. 1891. 68 l.
394—413

Adalékok középiskolai adminisztrciónk történetéhez. OKTK.
1891. XXIV. 493—94, 570—72 l.

Az 1891. évi érettségi vizsgálatokról. Magyar Paedagogia
(M. P.) 1892. I. 500—507 l.

Külföldi középiskolai mozgalmak 1890—91-ben. OKTK. 1892.
XXV. 511—16, 574—80 l.

(I) Fináczy Ernő irodalmi munkásságának teljes jegyzékét l. Fináczy- emlékfű-
zet 55—66 l. (Összeállította Nagy J. Béla.)

Az 1891—1892. évi középiskolai érettségi vizsgálatokról M. P. 1893. II. 277—84 l.

Vélemény az egységes középiskola tanulmányi rendszeréről. Bpest, 1893. 26 l.

Az Országos Közoktatási Tanács albizottságának jelentése a tankönyvbírálat és engedélyezés ügyében. (Dr. Fináczy Ernő különvéleménye.) M. P. 1894. III. 159—61 l.

A magyarországi középiskolák multja és jelene. (A miniszter megbízásából az ezredéves ünnep alkalmára írta.) Bpest, 1896. 211. l.

Gymnisiumi tantervünk. (Emlékkönyv Kármán Mór huszonöt-éves tanári munkásságának ünnepére.) 45—46 l.

A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bpest, I k. 1899. X, 449 l. II k. 1902. VIII, 525 l.

Az 1777. évi Ratio Educationis alapelvei. Akad. Értesítő. 1901. XII. 375—84 l.

Paedagogiai irodalmunk némely hiányairól. M. P. 1903. XXII. 108—19 l.

A vallás és közoktatásügyi miniszter által a népiskolai törvények módosítása tárgyában kidolgozott előadói tervezet tárgyalására 1904. évi május hó 24-ére összehívott szaktanácskozmány naplója. Bpest, 1904. Fináczy Ernő felszólalása: 101—5, 195—96, 215—18 l.

Kant. M. P. 1904. XIII. 114 l. — Herder János Gottfried. U. o. 115—116 l. — Gréard Octave. U. o. 196—97 l. — A gyermekpsychologia. U. o. 497—99 l. — A francia közoktatásügyi tanács. U. o. 501 l. — A francia középiskolák. U. o. 501—2 l. — Iskolai képek és díszítések. U. o. 502 l. — Renouvier Károly. U. o. 502—3 l. — A német szellem befolyása Franciaországban. U. o. 544—55 l.

A gimnáziumi utasítások. OKTK. 1904. XXXVIII. 153—56 l.

Az elméleti tanárképzésről. M. P. 1905. XIV. 98 l. — A francia iskolák és a valláserköletesi oktatás. U. o. 99 l. — A stuttgarti leánygimnázium. U. o. 99—100 l. — Adalék a magyar tanügynek II. József-korabeli történetéhez. U. o. 147—52 l. — A természetrajz tanítása 1777—80-ben. U. o. 158—59 l. — A paedagogia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. U. o. 584—88 l.

Epilogus. OKTK. 1905. XXXVIII. 420 l. — Zsilinszky Mihály. U. o. 489—90 l.

Jelentés az Oltványi-pályázatról. Akad. Ért. 1905. XVI. 564—69 l.

Monumenta Hungariae Paedagogica. Tervrajz. M. P. 1906. XV. 61—63 l.

Száz esztendő előtt. Népmívelés I. évf. I. k. 1906. 5—11 l.

Törvényjavaslat az egységes jogosítású középiskola tárgyában. — Fináczy Ernő előadó indokoló beszéde. 13—36 l.; Fináczy Ernő előadó zárszavai. 170—84 l.

Az ókori nevelés története. Bpest, 1906. VIII, 307 l.

Stanley Hall. M. P. 1907. XVI. 39—41 l.

Közoktatásügyi Szemle. M. P. 1907. 67—77 l.

Újabb törekvések a didaktika terén. M. P. 1908. XVII. 65—74 l.

Az 1883. évi középiskolai törvény. OKTK. 1908. 6—10 l.

Charles Dickens. (Emlékkönyv Beöthy Zsolt születésének hatvanadik fordulójára.) 1908. 506—25 l.

Jegyzőkönyv. Felvétel az Országos Köznevelési Tanács állandó bizottságának 1908. évi október hó 14-én és 15-én a szabad oktatás országos szervezése tárgyában tartott üléseiben. Dr. Fináczy Ernő alelnök felszólalása. 1909. 157—58 l.

Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben. M. P. 1910. XIX. 65—75 l.

Naturalizmus. (Dolgozatok a modern filozófia köréből. Emlékkönyv Alexander Bernát hatvanadik születése napjára.) 1910. 284—90 l.

Az érettségi vizsgálat. M. P. 1911. XX. 65—76 l.

Helvetius paedagógiája. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei. 1911. 225—56 l.

A középiskolai reform. Az Orsz. Köznevel. Tanács nyomtatványai. 1911. XXIV. sz. 4 l.

Jelentés a Gorove-féle pályázatról. Akad. Ért. 1911. XXII. k. 248—57 l.

A latin nyelv tanításáról. M. P. 1912. XXI. 1—13 l.

Tanítóképzésünk jövője. Magyar Tanítóképző. 1912. XXVII. 254—62 l.

Erziehung und Unterricht in ihrer Verhältnisse. (Mémoires sur l'éducation morale présentée au deuxième Congrès international à La Haye 22—27 août 1912.) 363—68 l.

A középiskola nemzetközi kérdései. M. P. 1913. XXII. 3—11 l.

Megemlékezés báró Eötvös Józsefről. M. P. 1913. 525—27 l.

A középiskolai reform alapkérdései. Az Országos Köznevelési Tanács nyomtatványai. 1913. 1 l.

A kivonatos tankönyvek és a szakkörök. M. P. 1914. XXIII. 1—15 l.

Pedagógiai irodalmunk. M. P. 1914. 65—76 l.

Kultúra és háború. Néptanítók Lapja. 1914. 1—2 l.

A középkori nevelés története. Bpest, 1914. VIII. 334 l.

Az iskolai felügyeletről. M. P. 1915. XXIV. 1—8 l.

Az iskola és a háború. M. P. 1915. XXIV. 530—34 l.

Eszmények és valóságok. M. P. 1916. XXV. 1—7 l.

Szakoktatásunkról. M. P. 1916. XXV. 449—55 l.

Kármán Mór. M. P. 1916. XXV. 513—14 l. — Zárószavak a Kármán-ünnepélyen. U. o. 542—43 l.

Arany János. M. P. 1917. XXVI. 1—9 l.

A nevelés fogalmának elemzése. M. P. 1917. XXVI. 305—11 l.

Tanügyi reformok. M. P. 1917. XXVI. 441—45 l.

Szabadabb mozgás a középiskolák felsőbb osztályaiban. M. P. 1918. XXVII. 1—11 l.

Népköztanításunk alaptörvénye. 1868—1918. M. P. 1918. XXVII. 65—75 l.

Alkalomszerű oktatás. Néptanítók Lapja. 1918. 17—18 l.

A középiskolák egységes jogosítása. M. P. 1919. XXVIII. 1—9 l.

Négy hónap a magyar köznevelés történetéből. M. P. 1919. XXVIII. 92—114 l.

- A renaissance-kori nevelés története. Bpest, 1919. VI, 289 l.
- A tanügyi közigazgatás kellékei. M. P. 1920. XXIX. 1—9 l.
- Hozzászólás a középiskolai reform ügyében kiadott miniszteri kérdésekhez. M. P. 1920. XXIX. 139—41 l.
- Elnöki záróbeszéd a Magyar Paedagogiai Társaságnak a középiskolai reform ügyében tartott 1920 június 26-i vitaülésén. M. P. 1920. XXIX. 157—59 l.
- A berlini iskolai értekezlet. M. P. 1921. XXX. 58—60 l. Az Országos Közoktatási Tanács. U. o. 81—84 l.
- Elnöki zárósó a Magyar Paedagogiai Társaságnak a közgazdaságtani és társadalomtudományi ismeretek tanítása ügyében tartott 1921. április 30-i vitaülésén. M. P. 1921. XXX. 111—12 l.
- Reformkísérletek. M. P. 1921. XXX. 113—14 l.
- Elnöki megnyitó Jókai Mórról. U. o. 129—30 l.
- A tanítóképző-intézetek új szervezete. M. P. 1922. XXXI. 14—19 l.
- A középiskolai tanárképzésről. U. o. 65—72 l.
- Megemlékezés IV. Károly királyról és Beöthy Zsoltról. U. o. 126—28 l.
- Megemlékezés Gárdonyi Gézaról és Heinrich Gusztávról. U. o. 189—91 l.
- A szülői ház feladatai. Néptanítók Lapja. 1922. LVI. 1—4 l. Kötetben is.
- A középiskolai tornatanárok képzéséről folytatott vita eredményének elnöki összefoglalása. U. o. 76. l. Elnöki megemlékezés Beöthy Zsoltról. U. o. 77 l.
- Petőfi emlékezete. Néptanítók Lapja. 1923. LVI. 14—16 l.
- Az iskola egyénisége. M. P. 1924. XXXIII. 1—7 l.
- Világnézet és nevelés. Tanulmányok. Filozófiai Könyvtár. Bpest, 1925. X. 166 l.
- Lemondó levél (elnöki tisztségéről). M. P. 1925. XXXIV. 79—80 l.
- Apáczai Csere János emlékezete. (Klebensberg-emlékkönyv.) 383—93 l.
- Az újkori nevelés története. Bpest, 1927. VIII, 408 l.
- A klasszikus nyelvek és irodalmak tanításának kérdése. Egyetemi rektori beszéd. Bpest, 1927. Egyet. Ny. 24 l.
- Ujabb pedagógiai törekvések. Egyetemi rektori beszéd. Bpest, 1928. Egyet. Ny. 16 l.
- Beszámoló beszéd. Egyetemi rektori beszéd. Bpest, 1928. Egyet. Ny. 16 l.
- Herbart élete és művei. Az Umriss-nak Nagy J. Béla fordításához bevezetés. Bpest, 1932.
- Magyar Pedagógiai Lexikon. Fináczy Ernő közreműködésével. Bpest, 1933—34.
- Neveléstudományok a 19. században. Bp., 1934. M. Tud. Akad. IV, 177 l.
- Didaktika. Sajtó alá rendezték tanítványai. Bp., 1935. Studium. 168. l.

(2) **Fináczy Ernő egyetemi előadásainak címjegyzéke.**

1901—2. II. félév. Általános paedagógia. — A nevelés története a XVIII. században.

1902—3. I. félév. Alkalmazott paedagógia. — A görög nevelés története. — A középiskolai törvény magyarázása. — II. félév. A nevelés intézményei az európai államokban. — A római nevelés története. — A középiskolai törvény magyarázása.

1903—4. I. félév. Didaktika. — A középkori nevelés története. — Paedagogiai gyakorlatok. — II. félév. Módszertan I. rész. (A nyelvi, irodalmi és történeti oktatás módszere.) — A Ratio Educationis. — Paedagogiai gyakorlatok.

1904—5. I. félév. Módszertan. II. rész. (A reális szakok.) — A nevelés története a XVII. században. — A francia középiskolák. — II. félév. Gyakorlati paedagógia. — A nevelés története a XVIII. században. — Anglia közoktatásügye.

1905—6. I. félév. Az ókori nevelés története. — Paedagogiai gyakorlatok. — II. félév. A paedagógia encyklopédiája. — A nevelés története. (Ókor folytatólag és középkor.) — Paedagogiai gyakorlatok. (Herbart Umriss c. művének folytatólagos értelmezése.)

1906—7. I. félév. A paedagogia főbb problémái. — Neveléstörténet. (Középkor folytatólag, renaissance.) — Paedagogiai gyakorlatok. (Herbart.) — II. félév. Gyakorlati paedagogia. — Neveléstörténet. (XVI. és XVII. század.) — Paedagogiai gyakorlatok (Herbart).

1907—8. I. félév. Didaktika. — Neveléstörténet. (XVII. század.) — Paedagogiai gyakorlatok. — II. félév. Módszertan. I. rész. (A nyelvi, irodalmi és történeti oktatás módszere.) — Neveléstörténet. (XVII. és XVIII. század.) — Paedagogiai gyakorlatok.

1908—9. I. félév. Módszertan. I. rész. (A nyelvi, irodalmi és történeti oktatás módszere, Folytatólag.) — A magyar közoktatás szervezete. (Tekintettel a történeti előzményekre és a külföldi intézményekre.) — Paedagogiai gyakorlatok. — II. félév. Neveléstörténet. (XVIII. század.) — A magyar közoktatás szervezete. (Folytatás.) — Paedagogiai gyakorlatok.

1909—10. I. félév. A paedagogia encyclopaediája. — Neveléstörténet. (1770—1806-ig.) — Paedagogiai gyakorlatok. — II. félév. A középkori nevelés története. — Paedagogiai problémák. — Paedagogiai gyakorlatok.

1910—11. I. félév. Didaktika. — Pestalozzi paedagogiája. — Paedagogiai gyakorlatok. (Herbart) — II. félév. A magyar közoktatás szervezete. (Tekintettel a történeti előzményekre és a külföldi intézményekre.) — Neveléstörténet. (XV. és XVI. század.) — Paedagogiai gyakorlatok.

1911—12. I. félév. A paedagogia encyclopaediája. — Neveléstörténet. (XVII. század.) — Paedagogiai gyakorlatok. Comenius Magna Didacticaja. — II. Neveléstörténet. (XVIII. század.) — Paedagogiai problémák. — Paedagogiai gyakorlatok. Rousseau Émil-je.

1912—13. I. félév. Didaktika. — Az 1777 évi Ratio Edecatio-nis. — Paedagogiai gyakorlatok, kapcsolatban Herbart műveivel. — II. félév. A középkori nevelés története.

1913—14. I. félév. A magyar közoktatás szervezete. (Tekintettel a története előzményekre és a külföldi intézményekre.) — Pestalozzi paedagogiája. — Paedagogiai gyakorlatok. (Comenius.) — II. félév. Neveléstörténet. (XV.—XVII. század.) — Gyakorlati paedagogia. — Paedagogiai gyakorlatok. (Comenius műveivel kapcsolatban.)

1914—15. I. félév. A paedagogia encyclopaediája. — Herbart paedagogiája. — Paedagogiai gyakorlatok, herbarti olvasmánnyal kapcsolatban. — II. félév. Neveléstörténet. (XVIII. század.) — Paedagogiai irányok a jelenkorban. — Paedagogiai gyakorlatok.

1915—16. I. félév. Didaktika. — A klasszikus nyelvek tanításának módszertana. — Paedagogiai gyakorlatok. (Rousseau) — II. félév. Neveléstörténet. (XV.—XVII. század.) — Paedagogiai problémák. — Paedagogiai gyakorlatok.

1916—17. I. félév. A paedagogia encyclopaediája. — Comenius. — Paedagogiai gyakorlatok. (Comenius Magna Didacticájának olvasásával kapcsolatban.) — II. félév. Neveléstörténet. (XVIII. század.) — Iskolai rendtartás. — Paedagogiai gyakorlatok.

1917—18. I. félév. A magyar közoktatás szervezete. (Tekintettel a történeti előzményekre.) — Herbart paedagogiája. — Paedagogiai gyakorlatok. (Herkart-olvasmány alapján.) — II. félév. Neveléstörténet. (XVI. és XVII. század.) Paedagogiai irányok. — Paedagogiai gyakorlatok. (Kapasolatban Herbart-olvasmánnyal.)

1917—18. Nyári pótszemeszter: Neveléstörténet.

1918—19. I. félév. Didaktika. — Pestalozzi paedagogiája. — Paedagogiai gyakorlatok. (Kapasolatban Herbart-olvasmánnyal.) II. félév. Neveléstörténet. XVII. század.) — Paedagogiai problémák. — Paedagogiai gyakorlatok. (Kapasolatban Comenius-olvasmánnyal.)

1919—20 I. és II. félév. A paedagogia encyclopaediája. — Comenius élete és művei. — Comenius-olvasmány.

1920—21. I. félév. Neveléstörténet. (XVII. és XVIII. század.) — Paedagogiai problémák. — A középiskolák tanulmányi és fegyelmi rendje. — II. félév. A magyar közoktatás szervezete. — Neveléstörténet. XVIII. század. (Folytatás.) — Módszertan. (A görög és latin oktatás módszere.)

1921—22. I. félév. Neveléstörténet. (Görögök és rómaiak.) — Paedagogiai irányok és elméletek. — A középiskolák rendtartása. — II. félév. Didaktika. — Neveléstörténet. (Középkor.) — Herbart-olvasmány.

1922—23. I. félév. Elméleti paedagogia. — Pestalozzi paedagogiája. — A középiskolák rendtartása. — II. félév. Neveléstörténet. (XVII. és XVIII. század.) Gyakorlati paedagogia.

1923—24. I. félév. A magyar közoktatás szervezete. — Bevezetés Herbart paedagogiájába. — II. félév. Didaktika. — Neveléstörténet. (A magyar köznevelés a XVII., XVIII. és XIX. században.) —

1924—25. I. félév. Elméleti paedagogia. — Neveléstörténet. (XV. és XVI. század.) — A középiskolák rendtartása. — II. félév. Neveléstörténet. (XVII. és XVIII. század.) Paedagogiai irányok és elméletek.

1925—26. I. félév. Gyakorlati paedagogia, különös tekintettel a középiskolákra. — Pestalozzi. — Módszertan. (Görög és latin nyelv

és irodalom.) — II. félév. A magyar közoktatás szervezete. (Tekintettel a történelmi előzményekre és a külföldi intézményekre.) — Neveléstörténet. (Középkor.)

1926—27. I. félév. Didaktika. — Neveléstörténet. (XV. és XVI. század.) — A középiskolai rendtartás. — II. félév. Elméleti paedagogia. — Neveléstörténet. (XVII—XIX. század.)

1927—28. I. félév. Gyakorlati paedagogia. — Pestalozzi paedagogiája. — II. félév. Didaktika. — Herbart paedagogiája.

1928—29. I. félév. A magyar közoktatás szervezete. — Comenius élete és munkássága. — II. félév. Elméleti paedagogia. — Neveléstörténet, (XIX. század.) — A középiskolák rendtartása.

1929—30. I. Gyakorlati paedagogia. — Neveléstörténet. (Görögök és rómaiak.) — II. félév. Didaktika. — A Ratio Educationis.

TARTALOMJEGYZÉK

	oldai
BEVEZETÉS — — — — —	5
RENDSZERES PEDAGÓGIA	

I. Elméleti pedagógia.:

1.) Teleológia — — — — —	14
2.) Metodológia: — — — — —	27
a.) Testi nevelés — — — — —	28
b.) Értelmi nevelés (Didaktika) — — — — —	31
c.) Erkölcsi nevelés — — — — —	49

II. Gyakorlati pedagógia:

a.) Magánnevelés:	
1.) Családi nevelés — — — — —	55
2.) Intézeti nevelés — — — — —	56
b.) Köznevelés:	
1.) Népiskola — — — — —	58
2.) Középiskola — — — — —	60
BEFEJEZÉS — — — — —	65
Jegyzetek — — — — —	73

FÜGGELÉK:

1.) Fináczy Ernő pedagógiai művei — — — — —	76
2.) Fináczy Ernő egyetemi előadásainak címjegyzéke — — — — —	80